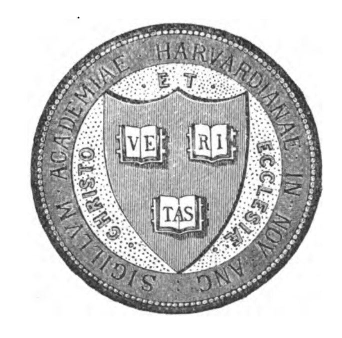
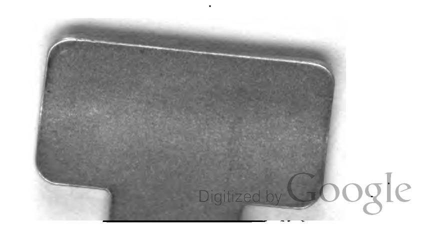

WIDENER
HN YM87 P


SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE RI TAS



Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule,

mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums.

Ein Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts.

Von

Dr. *A. Rambeau*,

Oberlehrer am Wilhelm-Gymnasium in Hamburg.

Hamburg.

Verlag der Herold'schen Buchhandlung.

1886.

Der französische und englische Unterricht
in der deutschen Schule,

mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums.

Ein Beitrag
zur
Reform des Sprachunterrichts.

Von
Dr. A. Rambeau,
Oberlehrer am Wilhelm-Gymnasium in Hamburg.

Hamburg.
Verlag der Herold'schen Buchhandlung.
1886.

1885, Dec. 21,
From
The President's Office.

Herrn Prof. **Dr. Vietor** zu Marburg,

dem Verfasser der Schrift:

„Der Sprachunterricht muss umkehren!“

als Zeichen aufrichtiger Freundschaft und gleicher Gesinnung.

A. R.

Inhalt.

Die vorliegende Schrift ist im wesentlichen nur eine Erweiterung und Vervollständigung einer im Osterprogramm des Wilhelm-Gymnasiums in Hamburg 1885 veröffentlichten Abhandlung »Der französische und englische Unterricht am Gymnasium. (Methode und Lehrplan)«. Anfragen und Wünsche, die wegen eines Exemplars dieser Abhandlung an mich gelangt sind, habe ich nur so lange befriedigen können, als der Vorrat der mir als Verfasser gewährten Exemplare gereicht hat. Schliesslich habe ich abschläglich antworten und auf die Herold'sche Buchhandlung, die die Programmarbeiten der Hamburger Staatsanstalten in Verlag zu nehmen pflegt, verweisen müssen. Leider wurde mir aber vor kurzem mitgeteilt, dass wegen der eigenartigen Liberalität, mit der die Programmarbeiten in Hamburg verteilt werden, auch nicht ein einziges Exemplar meiner Abhandlung in die Hände der Verlagsbuchhandlung gelangt sei. Unter diesen Umständen habe ich mich im Einverständnis mit dem Herrn Verleger entschlossen, die Programmarbeit etwas umzuarbeiten und zu erweitern und in dem handlicheren Format einer Broschüre erscheinen zu lassen. Vielleicht wird sie so in den Kreisen, die sich für eine Reform des Sprachunterrichts in der Schule interessieren, noch mehr geneigte Leser finden, als sie in der schwerfälligen, wenig einladenden Form, an der man für Programmarbeiten in Deutschland mit merkwürdiger Zähigkeit festhält, bisher gefunden hat. Zugleich ist es mir nun auch gestattet, die Zurückhaltung in meinen Urteilen und Ansichten, die mir in einem Schulprogramme geboten schien, aufzugeben und meinen Standpunkt schärfer und bestimmter auszusprechen.

I. Die Wichtigkeit der Kenntnis des Französischen und des Englischen auch für die „gelehrten" Stände.

Vor einigen Jahren wurde ich in Paris in einer Pension, in der ich mich aufhielt, mit einem englischen Schuldirektor, Mr. D. aus B., bekannt. Er war klassischer Philologe, ein Bewunderer und Kenner des klassischen Altertums. Er war auch in der Litteratur seines eigenen Volkes wohl belesen. Erstaunlich war dagegen seine Unwissenheit in der deutschen und französischen Litteratur, die er — daher beide gründlich verachtete. Als junger Student war er einmal in Heidelberg gewesen und hatte aus jener Zeit einige abgerissene Brocken der deutschen Umgangssprache behalten, die freilich in seinem Munde sehr sonderbar klangen und fast unverständlich waren. Eines Tages unterhielten wir uns über die englische Litteratur, die er nicht hoch genug rühmen konnte. Ich bedauere, dass ich seine Worte, die in der englischen Fassung viel drastischer waren, nicht genau wiedergeben kann. »Was für eine wunderbare Entwickelung hat doch die englische Litteratur durchgemacht! Da haben wir zuerst Chaucer, dann Spenser und Shakespeare, darauf Milton . . . . . . Eine beständige, fortlaufende, ununterbrochene Entwickelung vom 14. Jahrhundert an bis auf unsere Zeit! In jeder Epoche eine Reihe von berühmten Namen! Die englische Litteratur ist in ihrer Fülle, in ihrer Grösse nur mit der griechischen zu vergleichen! Wie unbedeutend ist dagegen z. B. die deutsche Litteratur! Sie haben allerdings Goethe und Schiller und — Jean Paul! Aber das sind nur vereinzelte Namen! Es ist ja gar keine eigentliche Entwickelung wahrzunehmen! Sie haben da einige wenige

grosse Schriftsteller in der letzten Zeit gehabt! *That is all!* . . .« Seltsam nahm sich in dieser Rede Jean Paul neben Goethe und Schiller aus. Wahrscheinlich hatte Mr. D. einige Erzählungen von Jean Paul, der ja einmal durch Thomas Carlyle in England »*fashionable*« geworden war, in einer Übersetzung gelesen. Von Schiller und Goethe wusste er, im Grund genommen, herzlich wenig, und es war vergebliche Mühe, ihm eine Menge von andern grossen deutschen Dichtern dieses und des vorigen Jahrhunderts zu nennen, da er sie gar nicht kannte und ihre Namen kaum nachsprechen konnte. Auf die Entwickelung der deutschen Litteratur vom frühesten Mittelalter an bis zur Neuzeit einzugehen, — davon stand ich auch bald ab, da dem Herrn »*Principal*« die früheren Epochen durchaus unbekannt waren. — Was das Französische betrifft, so setzte eigentlich Mr. D. seinen Stolz darin, diese Sprache in der Konversation zu gebrauchen. Freilich war das meiste von dem, was er französisch sagte, ebenso unverständlich als die wenigen deutschen Brocken, die er aus Heidelberg mitgebracht hatte. Nach seiner Ansicht »*the whole French literature is very frivolous*«. Dabei blieb er, obwohl er niemals irgend ein bedeutendes französisches Werk gelesen hatte und er nur mit Mühe einige leichte französische Comoedien und Erzählungen lesen konnte, die ihm sein »Professeur« zur Lektüre empfohlen hatte, und die allerdings entsprechend dem leichten Stil, in dem sie geschrieben waren, vielleicht die Bezeichnung »*frivolous*« verdienten. — Abgesehen vom Deutschen und Französischen besass Mr. D., wie ich anerkennen muss, eine nicht gewöhnliche Bildung.

»Was für eine einseitige Bildung! Insulare Beschränktheit! Eine solche Einseitigkeit ist nur bei einem Engländer möglich!« — Im Gegenteil! Gerade unter englischen und besonders amerikanischen Gelehrten trifft man sehr viele, deren Spezialfach gar nichts mit deutscher Litteratur zu thun hat, die jedoch Deutsch lesen und verstehen und oft auch sprechen. Bei uns in Deutschland überlässt man die Kenntnis der englischen Sprache meist dem Fachgelehrten und dem Geschäftsmanne, der, wenn er nach einem überseeischen Lande geht, mag dieses in irgend einem Teile der Welt liegen, notwendiger Weise Englisch

verstehen muss. Zwar hört man häufig genug Ärzte, Juristen, selbst Theologen und klassische Philologen ihre Unkenntnis des Englischen im spätern Leben beklagen. Im allgemeinen hält man aber sonderbarer Weise die englische Sprache für zu leicht, als dass man sich als Gelehrter damit gründlich beschäftigen dürfte, vielleicht auch für zu gemein, weil sie von deutschen Handwerkern, die nach Amerika ausgewandert sind und etwa ihre alte Heimat besuchen, in Gestalt des berüchtigten »*broken Dutch*«, wie es die Yankees nennen, geradebrecht wird. Ausserdem gilt auch die Sprache Shakespeare's für sehr hässlich, weil ihre Laute anders als die deutschen klingen. Die rühmenden Worte, die einst Grimm über die Kraft, den Reichtum und die Bildsamkeit dieser Sprache gesagt hat, hat oft leider selbst der Germanist vergessen oder nicht gelesen. Von der englischen Litteratur hat mancher sehr gründlich klassisch Gebildete in Deutschland eine ebenso auffallende Vorstellung als jener oben erwähnte Direktor eines englischen »College« von der deutschen. »Warum soll ich Englisch lernen? Die Engländer haben allerdings Shakespeare, — Byron — und nach einigem Zögern — Milton! Sonst ist aber ihre Litteratur recht arm und unbedeutend. Shakespeare haben wir in der vorzüglichen Übersetzung von Schlegel und Tieck. Die soll ja eigentlich besser sein als das Original! . . . « —

In der allerletzten Zeit scheint in der That ein Umschwung in der Stimmung der »gelehrten« Stände in Deutschland zu Gunsten des Englischen eingetreten zu sein, besonders seitdem das deutsche Reich Kolonialpolitik treibt und nicht blos Kaufleute, sondern auch die »Gelehrt-gebildeten« sich in die Notwendigkeit versetzt sehen, sich um englische Verhältnisse, englische Einrichtungen, englische Leistungen, englische Sprache u. s. w. zu kümmern, da sich ja fortan englische Interessen auf Schritt und Tritt mit deutschen berühren müssen.

Wahrscheinlich wird dieser rein praktische Gesichtspunkt der entscheidendste sein, wenn es sich einst darum handeln wird, den englischen Unterricht auch an preussischen Gymnasien zu einem obligatorischen zu machen, gerade so wie es rein praktische Gründe gewesen sind, die die Behörden am Anfange dieses Jahrhunderts dazu veranlasst haben, den

französischen Unterricht zwischen den lateinischen und griechischen im Lehrplane der Gymnasien einzuschieben. Mit diesen praktischen Gründen und den praktischen Zielen des französischen und englischen Unterrichts, die sich daraus von selbst ergeben, bin ich ganz zufrieden; — das erkläre ich offen auf die Gefahr hin, von manchem Fachgenossen utilitarischer, anti-philologischer Anwandlungen bezichtigt zu werden. Auch die lateinische Sprache hat man früher aus gewiss sehr praktischen Gründen und mit sehr praktischen Zielen viel eifriger und eingehender oder jedenfalls mit viel grösserem Erfolge getrieben — nicht weil man damals an die »formale Bildung« dachte, sondern hauptsächlich, weil sie die Umgangssprache und Schriftsprache der Gebildeten in ganz Europa war, und weil man die lateinische Litteratur, die damals für mustergültig und besser als die verachteten Litteraturen der »linguae vulgares« galt, lesen und verstehen wollte. — Ich begreife sehr wohl die Gefühle meines französischen Freundes, eines klassischen Philologen, der einmal mir gegenüber sein Bedauern darüber aussprach, dass die Gelehrten sich nur noch selten des Lateinischen bedienten, dass die nicht-französischen Gelehrten der meisten Länder ganz und gar aufgehört hätten, die besonders im 17. und 18. Jahrhundert überall bekannte und gebrauchte internationale Umgangssprache, das Französische, in ihren wissenschaftlichen Arbeiten anzuwenden, dass sie dieselben nicht etwa wenigstens in lateinischer Sprache, sondern in ihrer Muttersprache abfassten. Ich verstehe sehr wohl die Gefühle dieses älteren Mannes, der noch in allen französischen Vorurteilen einer vergangenen Zeit aufgewachsen ist. Aber die junge Generation in Frankreich muss — das ist das Verdienst der Unterrichtsministerien der dritten Republik — nicht blos in den Realschulen, sondern auch in den Gymnasien lebende Sprachen lernen, die früher durchaus vernachlässigt und, wie bei uns vom Gymnasiasten, vom »*collégien*« gründlich verachtet wurden. Der Drang und Zwang der Thatsachen hat diese Frage in der französischen Schule entschieden. Auch werden sich wohl kaum noch deutsche und englische Gelehrte überreden lassen, ihre Arbeiten, den französischen Fachgenossen

zu Gefallen, in französischer Sprache zu schreiben. Dass aber das Lateinische nicht mehr die Verkehrssprache der Gebildeten aller Nationen ist und sein kann, besonders wenn man es nicht aufgiebt, moderne Ideen und Anschauungen in die Zwangsjacke des Ciceronianischen Lateins zwängen zu wollen, — diese Thatsache wird auch von vielen klassischen Philologen anerkannt. — Die Gelehrten müssen daher ebenso gut wie die Geschäftsleute die Sprachen der anderen grossen Kulturvölker unserer Zeit lernen, wenn sie mit einander in geistigem Kontakt bleiben und sich gegenseitig verstehen wollen, damit das Ideal der Gelehrtenrepublik einigermassen verwirklicht werden kann.

Aus praktischen Gründen ist das Französische und, wo es überhaupt bis jetzt geschehen ist, das Englische in den Lehrplan der deutschen Gymnasien eingefügt worden. Daraus ergeben sich — ich wiederhole es — auch die praktischen Ziele, die sich der Unterricht in diesen Sprachen stecken muss — sowohl im Gymnasium als in den übrigen höheren Lehranstalten, die ihrer ganzen Einrichtung nach den Anforderungen der modernen Zeit und Gesellschaft noch mehr Rechnung tragen müssen. Das Französische und Englische sollte man daher in der Schule recht viel, möglichst viel von Anfang an im Anschluss an eine geeignete Lektüre sprechen. Verdient diese geistige Übung wirklich die Bezeichnung »parlieren«? — Durch vieles und fortgesetztes Sprechen werden dem Schüler mehr Vokabeln und grammatisch und stilistisch richtige Ausdrucksweisen beigebracht und in seinem Gedächtnisse befestigt, als durch 100 lange Vokabellisten, 1000 Regeln und Übersetzen unzähliger schlecht stilisierter deutscher Einzelsätze!

Aus praktischen Gründen sollte man auch die Sprache und Litteratur des 19. Jahrhunderts bevorzugen. — Wie interessant und sympathisch kann dem Schüler z. B. die französische Poesie dieser Zeit bei richtiger Anleitung des Lehrers werden, da sie sich glücklicher Weise von den Fesseln des Pseudo-Classicismus, von der sklavischen Nachahmung des vielfach falsch verstandenen klassischen Altertums frei gemacht hat und endlich wieder »national« geworden ist! Erst in den

oberen Klassen und auch nur, wenn die Schüler gut vorgebildet sind und schon viel von der neuesten Litteratur gelesen haben, mag man zur Lektüre der Schriftwerke des »Siècle de Louis XIV« übergehen. Dann wird der Schüler, wenn er schon gelernt hat, französische Verse richtig zu lesen und ihren Rhythmus zu fühlen — viel Metrik ist dabei nicht nötig, sondern vor allem das Beispiel des Lehrers! —, der glänzenden, wenn auch mit unseren heutigen ästhetischen Anschauungen nicht immer übereinstimmenden Poesie jenes Jahrhunderts Geschmack abzugewinnen befähigt sein — trotz der absprechenden Urteile Lessings und derjenigen, die ihm oft nachsprechen, ohne Corneille, Racine und Molière gelesen zu haben, oder auch ohne wegen ihrer mangelhaften Kenntnis des Französischen die Dramen dieser Autoren mit wirklichem Verständnis lesen zu können. — Ich hoffe, dass später, wofern eine allgemeine Reform des französischen Unterrichts im Gymnasium möglich ist, das Urteil des Gebildeten über den Wert der französischen Sprache und Litteratur nicht mehr durch die vage Erinnerung aus seiner Schülerzeit an eine langweilige Lektüre des *Charles XII* (gespr. *dûs* oder *tûs*!) und eine noch langweiligere, schläfrige, wenn auch holperige (weil es Verse sind) Lektüre der Tragödien von *Racine* (gespr. *Razîn*!) und *Corneille* (gespr. *Cornelch*!) beeinflusst werden wird!

II. Zweck der Abhandlung.

Ich habe die Abhandlung als einen Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts bezeichnet, um meinen Standpunkt von vornherein deutlich erkennen zu lassen. Aus demselben Grunde habe ich sie dem Verfasser der 1882 veröffentlichten Schrift »Der Sprachunterricht muss umkehren!«, Herrn Prof. Dr. Vietor in Marburg, der bisher seine Anonymität unter dem erschreckenden, aber sehr bezeichnenden Namen »*Quousque tandem*« verborgen hat, gewidmet. Zugleich habe ich damit andeuten wollen, wie viel Anregung ich dieser Schrift, die die vom scholastischen Mittelalter überkommene Methode, die fast überall übliche »Donatusmanier« der Spracherlernung in so

meisterhafter Weise kritisiert und so streng verurteilt, verdanke, obwohl ich schon lange vor ihrem Erscheinen an der Unfehlbarkeit und Vorzüglichkeit dieser herrschenden Lehrweise gezweifelt habe.

Ursprünglich hatte ich zwar, als ich nach Vollendung meiner Universitätsstudien ins Ausland ging, um dort eine Lehrerstelle anzutreten, die Überzeugung, dass eine Sprache, die nicht durch die Regeln und Ausnahmen einer umfangreichen Grammatik, durch Wälzen eines noch umfangreichern Wörterbuches, durch Anfertigen gymnasialer Extemporalien und Exercitien gelernt werde, nichts weiter als »Bonnen-Französisch«, »Bonnen-Englisch« u. s. w. wäre. Aber die Berührung mit den Völkern selbst, deren Sprachen und Litteraturen ich studierte, die Notwendigkeit, diese Sprachen mehrere Jahre lang täglich zu sprechen und sehr oft zu schreiben, die Erfahrungen in meinem Lehrerberuf, — alles das befreiete mich allmählich von meinen Vorurteilen. Ich sah z. B., wie keineswegs übermässig begabte Kinder im Alter von 14—16 Jahren, die bereits ausser ihrer Muttersprache noch zwei andere lebende Sprachen ziemlich beherrschten, Lateinisch mit solcher Leichtigkeit lernten, dass sie schon nach einem Unterrichte von einigen Monaten im Stande waren, die leichteren Partien von Caesar und Livius zu lesen und zu verstehen, ohne die ganze Formenlehre mit den beliebten Raritäten und Ausnahmen oder gar die Syntax in einer abstrakten Grammatik gelernt zu haben. — Als ich später in einer Realschule im Elsass neben Französisch auch Englisch zu lehren hatte, war ich erstaunt und zuerst sehr beschämt, in den methodischen und systematischen Lehrbüchern der englischen Sprache, die dort gebraucht wurden, mancherlei sprachliche Erscheinungen in langatmigen Regeln untergebracht und in meist recht einfältigen Übungssätzen verarbeitet zu finden, die ich gar nicht kannte, die je gelesen oder gehört zu haben ich mich nicht erinnern konnte. Freilich hatte ich mir mein Englisch nicht durch Auswendiglernen von Regeln und Ausnahmen und durch Übersetzen deutscher Übungssätze, sondern vor allem als lebendige Sprache in der Lektüre und im Verkehr angeeignet. — Meine Unwissenheit, die ich mir selbst als Lehrer eingestehen musste, war mir immerhin pein-

lich. Indes erschien mir der Stil der englischen Einzelsätze, die als Übungen für solche ungewöhnlichen Erscheinungen dienten, höchst seltsam. Wer weiss, in welchem obskuren Schriftsteller, in welcher Epoche der englischen Litteratur der Verfasser jener Lehrbücher diese Sätze gefunden hat, — ob er sie nicht gar selbst geschmiedet hat, um sie als Belege für seine Regeln gebrauchen zu können? Genug! Meine Beschämung verwandelte sich nach und nach in ein um so grösseres Misstrauen gegen das Regelwerk und die Übungssätze dieser Art von Lehrbüchern, und ich fing bald an, im Unterrichte ohne Rücksicht darauf meinen eigenen Weg zu gehen. — Interessante Erfahrungen kann man im Elsass besonders als Lehrer des Französischen machen, da die elsässer Jungen, die höhere Schulen besuchen, meist schon von Hause aus die französische Sprache etwas verstehen und zum Teil, wenn auch oft schlecht genug, sprechen. Jedenfalls ist sie für diese Jungen eine lebende Sprache, und ich habe deshalb ihr Misstrauen gegen das Französisch, das ihnen im toten Regelkram und in zahllosen Einzelsätzen à la Ploetz übermittelt werden sollte, sehr wohl begreifen gelernt.

Kurz nach meinem Weggange aus dem Elsass bekam ich das oben erwähnte Büchlein »Der Sprachunterricht muss umkehren!« in die Hände, und ich gestehe, dass diese Schrift von entscheidendem Einflusse auf meine Lehrthätigkeit gewesen ist, weil die darin ausgesprochenen Gedanken zum grossen Teile mit meinen langsam gewonnenen Anschauungen in Bezug auf den Sprachunterricht zusammentrafen und die in meiner eigenen Praxis gemachten Erfahrungen durchaus bestätigten. Der Zufall wollte es, dass ich gerade damals der Nachfolger des Verfassers an der Realschule zu Wiesbaden wurde. Es ist selbstverständlich, dass ich in dieser Stellung das von meinem Vorgänger begonnene Werk nicht zu vernichten, sondern nach Kräften fortzusetzen und auszuführen bemühet war. Schon damals hatte ich die Absicht, mehrere positive Vorschläge für die Methode und den Lehrplan des französischen und englischen Unterrichts in der deutschen Schule mit besonderer Berücksichtigung der lateinlosen Realschule in Form einer Broschüre zusammenzustellen

und dadurch zu der allmählichen Durchführung einer allgemeinen Reform des Sprachunterrichts in den höheren Lehranstalten Deutschlands meinen Teil beizutragen.

Diese Arbeit musste ich unterbrechen, als ich von einer lateinlosen Realschule an ein humanistisches Gymnasium berufen wurde. Jedoch habe ich sie bald wieder aufgenommen und schliesslich — wenn auch in anderer Weise, als es ursprünglich meine Absicht war, — mit besonderer Berücksichtigung des (humanistischen) Gymnasiums vollendet. Sie soll keine Streitschrift sein. In der eigentlichen Abhandlung (III, IV) habe ich es daher möglichst vermieden, zu kritisieren und mich in irgend welche Polemik einzulassen. Ich will damit die hergebrachte Lehrweise nicht von neuem angreifen, sondern sichere, positive Vorschläge in bezug auf den Lehrplan und die Methode des französischen und englischen Unterrichts, wie ich sie selbst in der Praxis in einer bestimmten Art unserer höheren Lehranstalten erprobt habe, geben und zugleich beweisen, dass man selbst bei einer geringen Anzahl von Lehrstunden ohne Überbürdung der Jugend sehr viel erreichen kann, wenn man eine lebende Sprache wirklich als lebende Sprache behandelt, von häuslichen Arbeiten möglichst absieht und das Hauptgewicht auf den mündlichen Unterricht, den unmittelbaren Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in der Klasse legt. Vielleicht werden sich dadurch noch mehr Lehrer der modernen Sprachen, mögen sie in höheren Mädchenschulen, in Realschulen, Realgymnasien oder humanistischen Gymnasien unterrichten, überzeugen lassen, dass es verkehrt ist, die beliebte »Donatusmanier« vom Unterrichte in toten Sprachen*), wo sie auch schon Angreifer gefunden

*) Man sollte doch auch endlich aufhören, sich in der Auffassung der grammatischen Erscheinungen der modernen Sprachen durch das Vorbild der latein. Grammatik zu Falschem verleiten zu lassen und z. B. von einer Deklination des Substantivs im Französ. zu sprechen. Sind die romanische und die germanische, spez. englische Philologie noch nicht weit genug fortgeschritten, um ihren eigenen Weg zu gehen und derartige Unrichtigkeiten auch in der Schulgrammatik zu verhüten?

hat, auf den Unterricht in lebenden Sprachen zu übertragen und diesem auf künstliche Weise das belebende Element zu entziehen, wodurch er den Schülern von vorn herein so interessant und anregend gemacht werden kann. — Absichtlich habe ich meine Vorschläge (III, IV) den Zielen und Bedürfnissen der Anstalt, an der ich seit mehr als 2 Jahren das Französische und Englische lehre, angepasst, um sie desto präciser und deutlicher fassen zu können. Die Anwendung derselben auf andere Arten höherer Lehranstalten ist »*mutatis mutandis*« leicht zu machen. — Als einziger Fachlehrer in einem neu gegründeten und noch im Wachsen begriffenen Gymnasium bin ich durch keine vorhandene Tradition oder ähnliche Rücksichten in der Aufstellung des Lehrplanes behindert worden*). Den englischen Unterricht habe ich sogar selbst mit der ersten Unter-Secunda der Schule beginnen können. In beiden Sprachen habe ich, was Einführung der Lehrbücher betrifft, freie Hand gehabt, wenn ich das Elementarbuch von Ploetz ausnehme, das ich leider in den unteren Klassen vorgefunden habe, und das im allgemeinen recht störend wirkt. Da ich ferner in den 2 Jahren sowohl in den unteren, mittleren als oberen Klassen unterrichtet habe, habe ich die beste Gelegenheit gehabt, selbst zu beobachten, was sich mit der von mir empfohlenen Methode und dem von mir aufgestellten Lehrplane durch alle Klassenstufen hindurch von unten bis oben hinauf erreichen lässt: ein Vorteil, den kein neuerer Philologe an Schulen geniesst, wo der Unterricht in den modernen Sprachen mit viel mehr Stunden bedacht ist und in den Händen mehrerer Fachlehrer liegt!

In meiner Abhandlung habe ich durchaus darauf verzichtet, irgend welche Hoffnungen und Wünsche in bezug auf eine grössere Zahl und bessere Verteilung der Unterrichtsstunden in den verschiedenen Klassen, in bezug auf Anfang und Dauer des

---

*) Ich kann nicht umhin, an dieser Stelle rühmend anzuerkennen, dass der Direktor des Wilhelm-Gymnasiums, Herr Prof. Dr. Genthe, allen meinen Wünschen und Vorschlägen bei der Aufstellung des Lehrplanes und der Einführung der Lehrbücher mit der grössten Bereitwilligkeit entgegengekommen ist und dadurch meine Arbeit wesentlich gefördert hat.

französ., resp. englischen Unterrichts u. dgl. im Gymnasium oder in der sog. Einheitsschule, deren Idee jetzt in der Luft schwebt, die nach der Meinung ihrer Fürsprecher anfangs allen Schülern eine gleiche Ausbildung, spez. auch in den modernen Sprachen, gewähren soll, auszusprechen. Zwar bin ich mit vielen Ansichten, die von Soden in seiner Abhandlung »Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung« (Tübingen, 1884) und Kühn in seiner Schrift »Die Einheitsschule« (Bielefeld und Leipzig, 1885) vortragen, einverstanden. Ich stimme Kühn vollkommen bei, wenn er sagt, dass nach dem bekannten und allseitig als richtig anerkannten Grundsatze »von Leichterem zu Schwererem, von Näherliegendem zu Fernerliegendem« die fremden Sprachen in anderer Reihenfolge, als bisher, — Englisch, Französisch, Lateinisch und Griechisch — mit grösserem Erfolge getrieben werden könnten, dass nicht alle fremden Sprachen zugleich gelernt werden sollten, dass mindestens ein Zwischenraum von 2 Jahren zwischen dem Anfange einer und dem einer zweiten liegen müsste, dass die modernen Sprachen in den unteren Klassen am gründlichsten getrieben und in den oberen nur noch für die Lektüre in sehr wenigen Stunden verwandt werden dürften, u. s. w. u. s. w. Aber ich sehe in meiner Abhandlung von Einrichtungen und Verhältnissen, die jetzt nicht existieren, die etwa nur gehofft und gewünscht werden können, ganz und gar ab und rechne nur mit den einmal vorhandenen Bedingungen, unter denen jetzt die französische und die englische Sprache in den bestehenden höheren Lehranstalten Deutschlands, spez. im Gymnasium, gelehrt werden. Was besonders das Französische betrifft, so ist die Anzahl der dieser Sprache gewidmeten Lehrstunden (20, resp. 21 wöchentlich, 8 Jahre zusammengenommen) im Gymnasium ausreichend, und es lässt sich so mit tüchtigen Lehrkräften und mit einer geeigneten Methode etwas Gutes leisten. Ich scheue mich nicht zu erklären, dass, anstatt eine grössere Anzahl für das Französische zu wünschen, ich es lieber sähe, dass das deutsche Gymnasium dem Studium der Muttersprache einen weitern Raum im Lehrplane, mehr Zeit im Unterrichte zu Teil werden liesse!

Hoffentlich wird meine Abhandlung den Leser davon überzeugen, dass der französische und englische Unterricht mit der vorgeschlagenen Methode keineswegs die Überbürdung der Schuljugend zur Folge haben kann, dass aber auch der Unterricht in den alten Sprachen ebensowenig Besorgnisse in dieser Hinsicht erwecken würde, wenn man seinen Schwerpunkt wirklich in das Lesen und Verstehen der römischen und griechischen Schriftsteller und nicht in das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, resp. Griechische legen wollte. Ich bin der Ansicht — und dieser Ansicht ist auch mancher klassische Philologe —, dass die klassische Bildung dadurch nicht verlieren, sondern nur gewinnen könnte!

III. Der französische Unterricht am Gymnasium.

§ 1.

Die Stellung des französischen Unterrichts am Gymnasium.

Mit den Änderungen, die in den Lehrplänen der höheren Schulen in den letzten Jahren vorgenommen worden sind, hat bekanntlich der französische Unterricht an den (humanistischen) Gymnasien eine etwas verschiedene Stellung und eine grössere Bedeutung erlangt. Von der obersten Schulbehörde Preussens ist ausdrücklich anerkannt worden, dass »das Gymnasium allen seinen Schülern, nicht blos denen, welche etwa schon aus den mittleren Klassen abgehen, die zeitigere Einführung in diese, für unsere gesammten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig sei« (Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen, 1882, p. 236). Die französische Sprache, die schon mancher radikale Pädagoge wegen der leidigen Überbürdungsfrage aus dem Lehrplane des Gymnasiums ganz zu verdrängen hoffte, ist daher obligatorischer Unterrichtsgegenstand in dieser Lehranstalt von Quinta an geblieben. Zugleich aber ist dem französ. Unterrichte »in den beiden ersten Jahren der Lehrzeit

eine erhebliche Erweiterung des Umfanges*) gegeben worden, und derselbe wird im zweiten Jahre nicht mehr durch das Eintreten einer dritten fremden Sprache, des Griechischen, beeinträchtigt« (Centralbl. 1882, p. 253). Ausserdem liegt, wie es in den »Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien« heisst (Centralbl. 1882, p. 253), »ein weiterer Grund zur Erwartung günstiger Erfolge in der grösseren Sorge, welche der Ausbildung der Lehrer der französischen Sprache gewidmet wird«. Auch an den Gymnasien wird jetzt die französische Sprache meist von Fachmännern gelehrt, seitdem das Studium der romanischen Philologie an den deutschen Universitäten zu einer noch vor 14 Jahren ungeahnten Blüte gelangt ist. Sprachmeister und Dilettanten als Lehrer des Französischen in einer höhern Schule, — Lehrer anderer Unterrichtsfächer, die ohne Neigung und ohne Vorbildung gegen ihren Willen zum Unterrichte im Französischen kommandiert werden, — diese seltsame Erscheinung wird hoffentlich bald der Vergangenheit angehören! Glücklicher Weise fängt man auch endlich an, den Anfangsunterricht, der ja der schwierigste und besonders wegen der Aussprache für die ganze Zukunft der französischen Kenntnisse der Schüler entscheidend ist, nur noch Fachlehrern und nicht mehr Lehrern mit der Facultas für mittlere Klassen, die nur in diesen Klassen unterrichten sollten, oder gar Dilettanten anzuvertrauen.

Das Ziel des französischen Unterrichts an den Gymnasien und die Anforderungen, die im Abiturientenexamen an die Schüler in diesem Unterrichtszweige gestellt werden, sind zwar im allgemeinen dieselben geblieben**). Aber die Erreichung

---

*) An preussischen Gymnasien fallen jetzt auf das Französ. 4 Lehrstunden in V, 5 in IV, 2 in IIIb—Ia (vgl. Centralbl. 1882, p. 244), hier am Wilhelm-Gymnasium 4 Lehrstunden in V und IV, 3 in IIIb und a, 2 in IIb—Ia, seit kurzem 2 in allen Klassen von IIIb bis Ia.

**) Vgl. »Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien des Hamburgischen Staates« (22. Apr. 1884), »Masstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife«, No. 5: »In der französ. Sprache wird grammatikalisch und lexikalisch sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen prosaischer und poetischer französischer Schriften von nicht be-

dieses Zieles ist erst durch die eingetretenen neuen Verhältnisse und Bedingungen, unter denen die französische Sprache jetzt an den Gymnasien gelehrt wird, ermöglicht oder bedeutend erleichtert worden. Ich habe daher in dieser Abhandlung mit Rücksicht auf jene neuen Verhältnisse und Bedingungen eine geeignete Verteilung des französischen Lehrstoffes in den verschiedenen Klassen des Gymnasiums vorzunehmen und einige feste Grundsätze für die Methode des französischen Unterrichts zur sichern Erreichung seines Zieles aufzustellen versucht. Auf die »Erläuterungen zu dem Lehrplane der (preussischen) Gymnasien« im Centralblatt v. 1882 (p. 252 f.) habe ich zu diesem Zwecke wiederholt verwiesen und natürlich auch die in den letzten Jahren erschienenen Schriften, die sich auf die Methode des sprachlichen, spez. neusprachlichen Unterrichts beziehen, von Perthes, Vietor (Quousque tandem), Klotzsch, Kühn, Breymann u. a. berücksichtigt, ohne sie indes besonders zu erwähnen.

§ 2.

Die »gesprochene« Sprache und die Schriftsprache.

»Die erste Aufgabe des französ. Unterrichts, Richtigkeit der Aussprache und Geläufigkeit des Lesens bei den Schülern zu erreichen, hat je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekte einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit; aber bis zu einem gewissen Masse muss diese Aufgabe jedenfalls erfüllt werden.« Mit diesen Worten wird in den »Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien« (5 a,

---

sonderer Schwierigkeit, sowie eine ausreichende Sicherheit in der Formenlehre und den Grundregeln der Syntax für den schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache erfordert.« Ebenso lautet diese Bestimmung für das Abiturientenexamen an preussischen Gymnasien (Centralbl. 1882, p. 367). Vgl. auch »Lehraufgabe in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der (preussischen) Gymnasien« (Centralbl. 1882, p. 246): »Diejenige Sicherheit in der französichen Formenlehre und den Hauptlehren der Syntax und derjenige Umfang des Wortschatzes, welche es ermöglichen, französische Schriften von nicht erheblicher Schwierigkeit zu verstehen und die französische Sprache innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises schriftlich ohne grosse Inkorrektheit anzuwenden.«

Centralbl. 1882, p. 252—253) die Wichtigkeit der Aussprache, der »gesprochenen« Sprache, für den französ. Unterricht und zugleich die Schwierigkeit, dieselbe in der Klasse zu lehren, anerkannt.

Die »gesprochene« Sprache d. h. die Sprache, wie sie jetzt von den Gebildeten der französischen Gesellschaft im Verkehr, auf der Bühne, in den öffentlichen Versammlungen, im Lehrstuhle und auf der Kanzel gesprochen wird, ist ebenso wichtig als die Schriftsprache, die ebenfalls etwas gewordenes und werdendes ist, die durch die Veränderungen der »gesprochenen« Sprache naturgemäss beeinflusst wird und immer beeinflusst worden ist. Es ist nicht einzusehen, weshalb es z. B. für einen schlimmern Fehler gelten soll, wenn der Schüler *vinsse* (Konj. Impf. von *venir*) mit einem *s* schreibt, als wenn er *véŋz* (mit geschloss. *e*, dem deutschen palatalen Nasal *ŋ* = *ng* und einem tönenden, weichen *s*) statt *v*è̮*s* (mit dem offn. durch Nase und Mund gesprochenen Nasalvokal è̮ und einem tonlosen, scharfen *s*) spricht. — Wenn die »gesprochene« Sprache von vorn herein im französischen Unterricht betont wird, wenn besonders im Anfangsunterricht danach gestrebt wird, bei den Schülern eine »richtige« Aussprache des Französischen zu erreichen, so kann dies dem Lernen der Schriftsprache, wie vielleicht mancher zu glauben geneigt ist, keinen Abbruch thun, sondern muss vielmehr die Erfüllung dieser Aufgabe unterstützen und erleichtern. Indem der Schüler von Anfang an die richtigen, echt französischen, in der deutschen Sprache nicht vorhandenen Laute beständig hört und nachsprechen lernt, ist er, soweit meine Erfahrung reicht, bei schriftlichen Arbeiten aufmerksamer und findet leichter die entsprechenden, richtigen Schriftzeichen.

§ 3.

Die französischen Laute.

In den deutschen Schulen war es und ist es auch jetzt noch zum Teil Brauch, dass der Lehrer des Französischen eine Menge von sog. »Ausspracheregeln«, die sich in Ploetz und ähnlichen Elementarbüchern finden, auswendig lernen und danach die dem deutschen Schüler fremden, der französischen

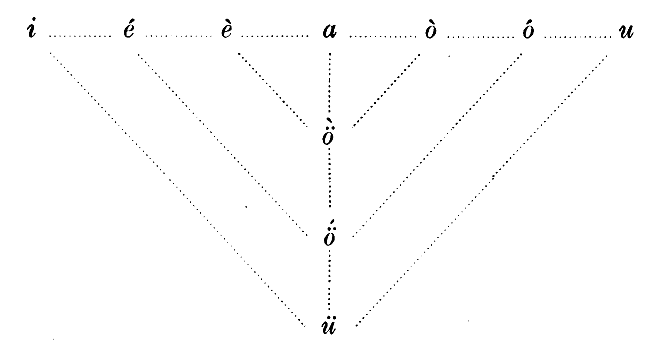
Sprache eigentümlichen Laute durch ähnlich klingende, in der deutschen Sprache, resp. im deutschen Dialekte des Schülers vorhandene ersetzen lässt. — »Sprich *an, am* in ***France, chambre*** ähnlich wie ***ang*** im deutschen Worte *Angst«* — so lautet eine der bekannten »Ausspracheregeln«. Der mitteldeutsche Schüler aus Frankfurt, Mainz, Wiesbaden u. s. w., in dessen Dialekt die Nasalvokale vorherrschen, wird nach dieser »Regel« mit Leichtigkeit einen dem französischen nicht ganz gleichen, aber sehr ähnlichen Nasalvokal *a̰* hervorbringen. Der norddeutsche Schüler wird dagegen *Fra$_\eta$s,* š*a$_\eta$br* oder gar š*a$_\eta$ber* mit *a* + palat. nasal. Mittellaut $_\eta$ (= dsch. *ng*) sprechen. — Eine andere »Ausspracheregel«, die in der That eine sehr nützliche »Leseregel« ist, sagt aus: »*s* am Anfang der Wörter und Silben (nach einem Konson.) lautet scharf, aber zwischen zwei Vokalen weich«. Der süd- und mitteldeutsche Schüler hat aber meist in seinem heimischen Dialekte nur ein *s* und zwar ein tonloses, weiches *s* und wendet daher trotz der »Regel« dieses ihm geläufige, lieb gewordene *s* an — sowohl, wo der Franzose ein weiches, tönendes *s (maison)* spricht, als auch, wo dieser ein scharfes, tonloses *s (sel)* hören lässt. — Auf diese Weise entsteht jenes sog. »Schülerfranzösisch«, das, wenn es sich einmal festgesetzt und, so zu sagen, verhärtet hat, aus den Schülern der oberen Klassen nur mit der grössten Mühe und höchstens ausnahmsweise ausgetrieben werden kann, — jenes barbarische Französisch, das für Franzosen sowohl als für Deutsche so hässlich klingt, das der Eingeborene nicht versteht, und von dem man sich im spätern Leben, wenn man etwa genötigt ist, Französisch zu sprechen, nur mit Anwendung der grössten Energie befreien kann! — Was ist dagegen zu thun? Die »gesprochene« Sprache kann man nicht aus Büchern lernen. Die sog. »Ausspracheregeln« haben nur als »Leseregeln« ihren Wert und werden am besten nicht vor, sondern in der Lektüre gelernt.

Mit den Lauten, nicht mit den Schriftzeichen muss der französische Unterricht beginnen! Der Lehrer, der natürlich die französischen Laute nicht blos praktisch, sondern auch theoretisch beherrschen muss, thut im Anfangsunterricht am besten, wenn er sofort in den ersten Stunden die Laute

in ihrer natürlichen Ordnung ohne Rücksicht auf die jetzt gültige, historisch nur zum Teil richtige Schrift bespricht. Das Gesicht muss das Gehör unterstützen und die Erkenntnis der Verwandschaft und des Verhältnisses der Laute zu einander, ihrer Ähnlichkeit und Verschiedenheit fördern: die Laute werden den Schülern nicht blos vorgesprochen, sondern auch auf Lauttafeln mit grosser, deutlicher Schrift vorgeführt, auf denen sie jeden einzelnen Laut durch ein bestimmtes, nur ihm eigenes Zeichen dargestellt sehen.

Solche Lauttafeln lassen sich etwa nach dem Muster der in der französ. Grammatik von Lücking (1883) oder von Kühn (1885) aufgestellten Tabellen leicht anfertigen. Die Lautzeichen sind die gewöhnlichen lateinischen Buchstaben mit wenigen diakritischen Zeichen, besonders Accenten. Die von mir gebrauchten vier Tabellen sehen folgendermassen aus:

1. Tabelle: Reine Vocale.



1. *a,* lang: *âme;* kurz: *place.*
2. *i, fĭnīr.*
3. *u (ou),* lang: *tour;* fast kurz: *route.*
4. *ü (u),* lang: *pur;* kurz: *duc.*
5. geschlossenes *é,* meist lang: *été.*
6. offenes *è,* lang: *père;* kurz: *sel.*
7. geschlossenes *ó,* lang: *rose.*
8. offenes *ò,* lang: *l'or;* kurz; *note.*
9. geschlossenes *ö́,* lang: *creux, creuse.*
10. offenes *ö̀,* lang: *heure;* kurz: *neuf, heureux.*

2. Tabelle: Nasale Vokale.

	Rein:		Nasal:	
1.	*a*	*il a*	*a̰*	*l'an, chambre*
2.	*i*			
3.	*u (ou)*			
4.	*ü (u)*			
5.	*é*			
6.	*è*	*je vais, il plaît*	*ḛ̀*	*vin, plein*
7.	*ó*			
8.	*ò*	*l'or*	*ò̰*	*on, rompre*
9.	*ö́*			
10.	*ö̀*	*jeune*	*ö̰̀*	*un, humble*

3. Tabelle: Die Diphthonge

haben den Ton auf dem zweiten Bestandteile. Der erste Bestandteil ist immer kurz und halbvokalisch (halbkonsonantisch) und zwar:

1) entweder ein *i*, z. B. ***ciel, pitié,***
2) oder ein *ü*, z. B. ***lui, huile,***
3) oder ein *u (ó)*, z. B. ***roi, ouest.***

4. Tabelle:

	I. Konsonanten.				II. Mittellaute.		
	1. Entbrechende, Klapper oder Verschlusslaute.		2. Entfliessende, Schleifer oder Reibelaute.		*r*-Laut.	*l*-Laut.	Nasale.
	Weich und tönend.	Hart und tonlos.	Weich und tönend.	Hart und tonlos.	Tönend.		
A) Labiale.	*b*	*p*	*v*	*f*			*m*
B) Linguale (Dentale).	*d*	*t*	*z* ž *(j)*	*s* š *(ch)*		*l*	*n*
C) Palatale	*g*	*k (c)*	*j (il, ill)*		*r*		*ñ (gn)*
D) Hauchlaut (Guttural).				*[h]*			

Beispiele:

A)	*bain*	*pain*	*vin*	*faim*			*mort*
B)	*dé*	*thé*	*zèle Jean*	*sel champ*		*avril*	*navire*
C)	*goût*	*coup*	*bataille travail*		*rose pour*		*Allemagne signe*

Die reinen Vokale, die Nasalvokale, die Konsonanten und Mittellaute werden je nach der Verschiedenheit, resp. Ähnlichkeit ihrer Hervorbringung durch die Mundwerkzeuge in Gruppen geteilt; die der französ. Sprache eigentümlichen, in der deutschen nicht vorhandenen werden besonders hervorgehoben, an einzelnen Wörtern, die nicht mehr als eine lautliche Schwierigkeit bieten, geübt und mit den ähnlichen im Deutschen oder sowohl im Deutschen als Französischen existierenden Lauten verglichen, so dass es jedem Schüler deutlich werden muss, worin und warum sich die spez. französischen, ihm fremdartig klingenden Laute von ähnlichen und doch verschiedenen, ihm wohlbekannten Lauten seiner Muttersprache unterscheiden. Theorie und Praxis müssen dabei beständig Hand in Hand gehen. Besonders in den ersten Wochen darf der Schüler kein einziges französisches Wort aussprechen oder gar lernen, ohne es vorher vom Lehrer ausgesprochen gehört zu haben. Später wird der französische Tonfall *(accent national)* durch Vorsprechen von Satzteilen, dann von ganzen Sätzen, die zuerst von einzelnen Schülern und schliesslich von allen »*in choro*« gesprochen werden, geübt. Bei diesen Übungen muss der Lehrer besonders darauf achten, dass innerhalb der Sprachtakte, in die die französische Rede einzuteilen ist, besonders zwischen so eng zusammengehörenden Wörtern, wie Artikel und Substantiv, Substantiv und seinem Attribut u. dgl., beim lauten Lesen und freien Sprechen der Sätze weder Pause noch Stimmschluss stattfindet*). Vgl. weiter unten die Lektüre.

§ 4.

Französische Grammatik.

Die französische Grammatik kann an und für sich sehr wohl ohne Rücksicht auf lateinische Formen und Wörter auf wissenschaftliche Weise gelehrt werden**). Aber sie muss

*) Ich stimme in dieser Hinsicht einer der von Herrn Dr. Lange im hiesigen »Vereine für das Studium der neueren Sprachen« aufgestellten Thesen über die phonetische Behandlung des französischen Elementarunterrichts vollkommen bei.

**) Vgl. meine Besprechung der Grammatik von Kühn in der »Zeitschrift f. neufranz. Sprache u. Litteratur«, VII², p. 29.

sich an einem Gymnasium und ebenso an einem Realgymnasium naturgemäss an die lateinische Grammatik anlehnen und darf, wenn sie nicht unnötig Zeit verlieren will, grammatische Begriffe und sprachliche Erscheinungen, die der Schüler schon im lateinischen Unterricht kennen gelernt hat, nicht als ihm unbekannt voraussetzen. — Die für den französischen (und englischen) Unterricht am besten geeignete grammatische Terminologie ist die lateinische, da sie ja auch in der deutschen und griechischen Grammatik angewandt wird. Die französischen grammatischen »termini« mögen nebenher gelernt werden. Aber man sollte sie im eigentlichen grammatischen Unterricht, wenn man darin, wie billig, Deutsch spricht*), lieber nicht anwenden, da ihr beständiger Gebrauch in diesem Falle in der Regel dahin führt, die französischen Ausdrücke mit deutscher Aussprache zu lernen.

Das Verbum, welches im Französischen die bei weitem formenreichste Wortart und auch der wichtigste Bestandteil des Satzes für das Verstehen des Sinnes ist, muss am gründlichsten behandelt werden. Die Formen der zwei Hilfsverba *avoir* und *être* und eines sog. regelmässigen Verbum auf *er*, besonders die Formen des Indikativs, müssen sehr früh, womöglich sogleich am Anfang gelernt werden, damit dadurch die Lektüre, mit der man sofort nach einer kurzen Besprechung der Laute beginnen kann oder soll (vgl. unten § 8, Lehrplan des französischen Unterrichts im 1. Jahre), erleichtert und beschleunigt wird. — Da in den oberen Klassen (Secunda, Prima) eines Gymnasiums dem französischen Unterricht nur wenig (2) Stunden gewidmet sind und, wie die Verordnungen des preussischen Ministeriums mit Recht verlangen, gerade in diesen Klassen die Lektüre die meiste Zeit in Anspruch nimmt, so ist es sehr wünschenswert, dass die französische Formenlehre bis Unter-Tertia, im grossen und ganzen schon bis Quarta, und spätestens bis Ober-Tertia ganz absolviert und

*) Vgl. Erläuterungen u. s. w., Centralbl. 1882, p. 253: »Dagegen ist die Behandlung des syntaktischen Lehrstoffes in französischer Sprache dem Verständnisse nachteilig und für die Sprechübung von unerheblicher Bedeutung«.

nachher nur noch repetiert zu werden braucht. Was die Syntax betrifft, so lässt sich die Besprechung der Tempora und Modi sehr leicht und am besten mit der Lektüre verbinden. Die hauptsächlichsten der übrigen syntaktischen Erscheinungen kann man bereits in den unteren Klassen in der Lektüre besprechen oder wenigstens berühren und später in den oberen Klassen im Zusammenhange der systematischen Grammatik noch einmal durchnehmen.

Der Stoff der französischen Grammatik ist überhaupt so viel als möglich zu beschränken und zu vereinfachen, dagegen ist die Auffassung derselben möglichst zu vertiefen. Es kommt weniger darauf an, Formen und oft willkürlich — ohne Rücksicht auf den wirklichen Grund einer sprachlichen Erscheinung — gemachte »Regeln« dem Gedächtnisse des Schülers auf mechanische Weise zu übermitteln, als die Bildung und Entstehung der Formen in wissenschaftlicher Weise, auch durch Vergleichung mit der dem Französischen zu Grunde liegenden ältern Sprachstufe, dem Lateinischen, in allen Fällen, wo dies dem Auffassungsvermögen und dem Wissen der Schüler angemessen zu sein scheint, zu erklären, die Aneignung der Formen auf diese Weise zu erleichtern und umfassende Sprachgesetze von den Schülern möglichst selbst finden zu lassen. Es ist dabei unnötig, nutzlos und sogar schädlich, in einer Schule auf das Altfranzösische oder das Vulgärlateinische, soweit dieses nicht mit dem klassischen Latein, das die Schüler lernen, übereinstimmt oder ihnen durch die Formen, die sich etwa in den von ihnen gelesenen Dichtern oder nachklassischen Prosaikern finden, bekannt ist, zurückzugehen. — Die meisten grammatischen, besonders die syntaktischen Erscheinungen werden aus der Sprache selbst, aus der Lektüre gelernt: die abstrakte Grammatik dient dazu, dieselben zu registrieren und zusammenzufassen. In diesem Sinne werden auch praktische »Regeln«, die sich leicht finden und ebenso leicht merken lassen, gelernt. »Regeln«, deren »Ausnahmen« ebenso viel oder fast ebenso viel Fälle enthalten, als die »Regeln« selbst, sind durchaus zu verwerfen.

§ 5.

Französische Lektüre.

Den Mittelpunkt des französischen Unterrichts bildet in allen Klassen — von Anfang an — die Lektüre, in der sich alle seine Ziele und Zwecke vereinigen.

a) Der Inhalt derselben muss je nach dem Stande der Klasse für die Schüler interessant und bildend sein. Die Prosa, besonders die geschichtliche Prosa, in der sich die französische Sprache in ihren vorzüglichsten Eigenschaften zeigt, ist zu bevorzugen. In den unteren Klassen werden kleine Erzählungen, darunter auch gute Anekdoten, gelesen, in den oberen die Werke einiger grossen Historiker besonders dieses Jahrhunderts*) oder vielmehr zusammenhängende Abschnitte derselben. Die Poesie kann nur in geringem Masse, muss aber aus einem bestimmten Grunde (vgl. unten) schon im ersten Unterrichtsjahre berücksichtigt werden. — In bezug auf die Lektüre findet sich folgende beachtungswerte Bemerkung in den Erläuterungen u. s. w. Centralbl., 1882, p. 253: »Jedenfalls soll erreicht werden, dass dem, der die Gymnasialreifeprüfung bestanden hat, die französische Litteratur des nachher von ihm erwählten Faches leicht zugänglich sei . . . . . .« —

Die Präparation der Lektüre findet in den unteren und z. T. noch in den mittleren Klassen am besten in der Schule selbst unter Anleitung des Lehrers statt. — Durch eine korrekte Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche soll auch das Verständnis der Muttersprache gefördert und überhaupt das Sprachgefühl gebildet werden.

b) Es wird mit Strenge darauf gehalten, dass die Schüler den französischen Text auf französische Weise lesen lernen, und zu diesem Zwecke werden auch Leseübungen »*in choro*« angestellt, damit jeder Gelegenheit hat, den betr.

---

*) Überhaupt muss sich die Schule vorzugsweise mit der Sprache und Litteratur dieses Jahrhunderts beschäftigen. Erst die oberen Klassen — und auch nur, wenn diese gut vorgebildet sind — dürfen die abweichende Sprache des 17. und 18. Jahrhunderts genauer kennen lernen und Schriftwerke der klassischen Periode mit ihrem so verschiedenen Geschmack studieren, cf. oben Kap. I.

Satz mindestens einmal laut auszusprechen. Die Feinheit und der Wohlklang der dem deutschen Schüler zuerst unsympathischen fremden Laute sollen ihm im Zusammenhange der Lektüre verständlich und fühlbar gemacht werden. Die französischen Gedichte werden nicht zu Hause, sondern in der Klasse — etwa bis Unter-Secunda — unter Leitung des Lehrers auswendig gelernt. Sie sollen, abgesehen von dem Werte, der in ihrem Inhalt liegt, dazu beitragen, die richtige Aussprache im Gedächtnisse der Schüler zu befestigen. Vgl. oben § 3.

c) Die Schüler sollen einen gewissen Grad von mündlicher Sprachfertigkeit durch Konversation oder Vorträge, die sich an die Lektüre anschliessen, erlangen. Vgl. folgende Bemerkungen in den Erläuterungen u. s. w., Centralbl. 1882, p. 253. »Das Mass der für den französ. Unterricht an Gymnasien verfügbaren Zeit und Arbeitskraft und die Erschwerung, welcher der Klassenunterricht im Vergleiche zu dem Privatunterrichte unterliegt, machen es notwendig, ausdrücklich darauf zu verzichten, dass eine Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauche der französ. Sprache erreicht werde. Aber unter Verzichtleistung auf ein in dieser Höhe nicht erreichbares Ziel sind diejenigen Übungen, welche der Vorbereitung dazu dienen, angelegentlich zu empfehlen. . . . . Die Anwendung der französ. Sprache bei Repetition der Lektüre giebt den natürlichsten Anlass, die Schüler nicht nur an das Verständnis der vom Lehrer gesprochenen Worte zu gewöhnen, sondern sie auch zum eigenen Gebrauche der französ. Sprache zu führen, wenn derselbe auch anfangs nur in einer wenig variierten Reproduktion des Gelesenen besteht.« Ferner weiter unten: »Jedenfalls soll erreicht werden, ... dass er (d. h. der die Gymnasialreifeprüfung bestanden hat) für das etwa eintretende Erfordernis des mündlichen Gebrauches der französ. Sprache die notwendigen Grundlagen des Wissens besitze, zu denen nur die Übung hinzutreten muss.«

d) Durch schriftliche Übungen, Extemporalien, welche sich auf die durchgenommene Lektüre beziehen und oft in Nacherzählungen und Inhaltsangaben oder freien französischen

Antworten, die vom Schüler auf deutsche Fragen des Lehrers gegeben werden, bestehen, kann ein gewisser Grad von Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache erreicht werden.

e) In der Lektüre muss man möglichst alle dem Schüler noch unbekannten grammatischen Erscheinungen berücksichtigen und erklären. Auf diese Weise wird der abstrakten Grammatik, welche die in der Sprache selbst, in der Lektüre erkannten einzelnen Erscheinungen im Zusammenhange mit ähnlichen und gleichen zusammenfasst, vorgearbeitet und eine sichere Basis gegeben. Vgl. oben § 4.

§ 6.

Schriftliche Arbeiten.

Das Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische ist, wenn es sich an die Lektüre, an gelesene und besprochene französische Originale anschliesst, eine gute Vorbereitung für den freien schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache und leitet, wenn derartige Übungen von Anfang an auf methodische Weise — nach dem Grundsatze »vom Leichtern zum Schwerern« — angestellt werden, den Schüler an, sie bis zu einem gewissen Grade beherrschen zu lernen. Aber an Stelle der blossen, wörtlichen Übersetzung deutscher Texte müssen häufig schriftliche Arbeiten anderer Art im Anschluss an die Lektüre, wie sie oben (§ 5 d) empfohlen worden sind, treten: Übungen, in denen der Selbsthätigkeit des Schülers und seiner Wahl im Ausdrucke eine grössere Freiheit gelassen wird. Diese werden ihn am schnellsten dahin bringen, sich in der schriftlichen Anwendung der fremden Sprache heimisch zu fühlen.

Auch das Übersetzen zusammenhängender deutscher Übungsstücke ausserhalb der in der Klasse gelesenen Lektüre, welche nur solche Schwierigkeiten, die einem bestimmten, in der Klasse durchgenommenen grammatischen Pensum entnommen sind, enthalten, ist von Nutzen, besonders für die Repitition eines grössern Abschnittes der Grammatik in den oberen Klassen. Indes sind derartige Übungsstücke

mit Vorsicht und Sorgfalt auszuwählen, da der Eifer des »Grammatisten« die grammatischen Schwierigkeiten gern häuft, so dass durch die Übersetzung meistens ein sehr unnatürliches Französisch entsteht. Dagegen scheint mir das Jahre lang fortgesetzte Übersetzen inhaltleerer oder aus dem Zusammenhange der Rede gerissener deutscher Einzelsätze, deren einzige *»raison d'être«* irgend eine (vielleicht sogar seltene und ungewöhnliche) grammatische Form oder Regel, die daran exemplificiert werden soll, ist, nicht blos unnütz, sondern auch verderblich, 1) weil es den Schüler gewöhnt, in allem, was er in der fremden Sprache ausgedrückt sieht, gar keinen Inhalt zu vermuten und sich dabei gar nichts zu denken, 2) weil es leicht zu einer mechanischen Arbeit wird, insofern der Schüler die deutsche Form, die deutsche Wendung auf eine rein äusserliche Weise durch die in der Lektion angeführte französische Form, den in einer voranstehenden Regel enthaltenen französischen Ausdruck ersetzt, 3) weil es Schüler und Lehrer auf die Dauer ermüdet, 4) weil die Beherrschung der fremden Sprache dadurch nimmermehr erreicht werden kann. Für notwendig halte ich einzelne deutsche und französische Sätze nur, soweit sie im grammatischen Unterrichte eine einzelne, besonders syntaktische Erscheinung deutlich hervorheben und veranschaulichen sollen. Zu Übungen lassen sie sich in mässiger Anzahl auch noch in den unteren Klassen verwenden, solange die für diese Klassen bestimmten methodischen Lehrbücher nicht von Grund aus reformiert worden sind. In den oberen Klassen und womöglich auch in den mittleren müssen die Einzelsätze als Übungen ganz wegfallen und durch zusammenhängende Übungsstücke ersetzt werden. Auch in den unteren Klassen dürfen sie jedenfalls fernerhin nicht mehr den Mittel- und Schwerpunkt des Unterrichts bilden, sondern müssen hinter wichtigeren und notwendigeren Übungen zurückstehen.

Überhaupt darf das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache nicht überschätzt und übertrieben werden! Es ist keineswegs der Hauptzweck des französischen und überhaupt des fremdsprachlichen Unterrichts (vgl.

oben § 5), als dessen Aufgabe man es nicht betrachten darf, die Schüler zu Übersetzungsvirtuosen heranzubilden. Daher ist das Übertragen von Werken deutscher Klassiker ins Französische, was manchmal als das Endziel und der Höhepunkt des französischen Schulunterrichts angesehen wird (z. B. in der Direktorenkonferenz in Schleswig-Holstein 1883), in einer deutschen Schule von vorn herein zu verwerfen. Einer solchen Arbeit — wenn sie nicht ein lächerliches Konglomerat von halb germanischen, halb gallischen Satzgebilden, von französierten germanischen Wendungen sein soll — ist nur ein Mann, der beide Sprachen vollständig beherrscht, gewachsen, nicht aber ein Schüler, der die französische Sprache erst beherrschen lernen soll. Eine solche Arbeit ist für diesen nicht bloss zu mühselig, sondern auch fruchtlos, da er damit nie die fremde Sprache richtig anwenden lernen kann, weil das Vorbild fehlt, und sogar gefährlich, weil er die Germanismen, die bei einer derartigen Schülerarbeit unvermeidlich sind, gerade durch die Mühe und Anstrengung, die sie ihm kostet, in sein Gedächtnis einprägen muss.

Es ist zu bedauern, dass nicht im Abiturientenexamen statt einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische ein kurzer Aufsatz im erzählenden Stile über ein leichtes Thema aus dem Inhalte eines in der Klasse in den letzten zwei Jahren gelesenen historischen Werkes verlangt wird. Ein solcher Aufsatz würde nach meiner Ansicht einen bessern Masstab für die Beurteilung der Leistungen eines Schülers in einer lebenden fremden Sprache abgeben. Mit der Version kann dieser nur beweisen, dass er einige Wörter und Regeln und die Kniffe und Schliche einer schülerhaften Übersetzungskunst gelernt hat, nicht dass er Französisch zu schreiben versteht. — In den mittleren Klassen empfiehlt es sich, »behufs sicherer Gewöhnung des Ohres an das fremde Idiom und gleichzeitiger Befestigung in der Orthographie von Zeit zu Zeit statt der Extemporalien französische Diktate« schreiben zu lassen (Vgl. Erläuterungen u. s. w., Centralbl. 1882, p. 253).

§ 7.

Französische Lehrbücher.

a) Von den bekannten, auch an den Hamburgischen höheren Schulen gebrauchten grammatischen Lehrbüchern des für seine Zeit um den französischen Unterricht verdienten Karl Ploetz ist die kleine Elementargrammatik verhältnismässig am brauchbarsten und kann bei der Methode, die schon in den unteren Klassen das Hauptgewicht auf die Lektüre legt, neben einem Lesebuche mit Erfolg verwandt werden, wenn der Lehrer einigen Takt in der Auswahl des Stoffes besitzt und ihn seine theoretischen und praktischen Kenntnisse befähigen, in seinem Unterrichte nicht zu abhängig vom Lehrbuche zu sein, sondern dieses seiner Individualität gemäss zu gebrauchen. Immerhin ist natürlich ein Lehrbuch vorzuziehen, das im Anfangsunterrichte Grammatik und Lesebuch in geschickterer Weise vereinigt, das neben dem für die 2 oder 3 unteren Klassen bestimmten grammatischen Stoffe eine genügende Anzahl von leichten und geschickt gewählten, in methodischer Reihenfolge nach der Schwierigkeit der darin vorkommenden grammatischen Erscheinungen (soweit dies ohne lästigen Zwang möglich ist) geordneten Lesestücken und statt der vielen inhaltlosen oder aus dem Zusammenhange gerissenen Einzelsätze die nötigen Übungen, die sich auf die Lesestücke beziehen müssen, enthält. Der grammatische Stoff eines derartigen kleinen Elementarbuches muss systematisch geordnet sein und die ganze Formenlehre, natürlich ohne die sonst so gern behandelten Raritäten und ungewöhnlichen Erscheinungen, umfassen. Von der Notwendigkeit einer gründlichen Reform der für den Anfangsunterricht bestimmten französischen Lehrbücher sind jetzt wohl alle oder die meisten Fachgenossen überzeugt. Ich verweise auf die zahlreichen, in den letzten Jahren erschienenen, die Methode des sprachlichen Unterrichts behandelnden Schriften von Vietor, Münch, Breymann, Kühn, Klotzsch u. a. und den von der neusprachlichen Sektion der Philologenversammlung zu Dessau (Okt. 1884) einstimmig angenommenen Grundsatz: »Im französischen (wie im englischen) Unterrichte ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts zu machen

und die Grammatik zunächst immer induktiv zu behandeln«. Ähnliche Ansichten sind auch vom Verfasser in einigen Thesen im hiesigen »Verein für das Studium der neueren Sprachen« aufgestellt worden und haben daselbst im allgemeinen Billigung und Beistimmung gefunden. Versuche eines den jetzigen Ansprüchen entsprechenden Lehrbuches für den französischen Anfangsunterricht sind auch bereits gemacht worden: von Klotzsch (1877), Plattner (1884, 1885), Breymann (1884), neuerdings (1884) von Loewe, dessen »Lehrgang der französischen Sprache«, Teil I, freilich in mancher Hinsicht ziemlich missglückt ist. (Vgl. die strenge Beurteilung von Rhode in der Zeitschrift f. neufranz. Sprache und Litt. VII^2, p. 27.) Mit einem Lesebuche im Anschlusse an seine schon veröffentlichte kurze systematische Grammatik (1885) ist ebenfalls Kühn beschäftigt. — Ich werde mir, was unsere Anstalt betrifft, später erlauben, auf diese Frage zurückzukommen und meine darauf bezüglichen Vorschläge zu machen. Vorläufig ist es vielleicht aus praktischen Gründen ratsam, die Elementargrammatik von Ploetz in den unteren Klassen zu lassen, so lange unsere Anstalt noch in der Entwickelung begriffen ist und einen grössern Zuwachs an Schülern von den übrigen Schulen Hamburgs, an denen die Ploetz'schen Lehrbücher allgemein gebraucht zu werden scheinen, zu erwarten hat. Der in dieser Elementargrammatik behandelte Stoff, der glücklicher Weise auch in systematischer Ordnung vor dem methodischen Teile zusammengestellt ist, reicht für Quinta und Quarta aus.

In den beiden Tertien scheint es mir aber durchaus notwendig die gesamte französische Formenlehre nicht nach der Schulgrammatik von Ploetz, sondern nach einem andern Buche, das einen wissenschaftlich höhern Standpunkt einnimmt und die Resultate der romanischen Philologie besser und mit mehr Verständnis verwertet hat, in systematischer Übersicht zu repetieren und spez. in der Unter-Tertia die sog. unregelmässigen und abweichenden Verba, soweit sie noch nicht in der Quarta gelernt worden sind, nach demselben Buche durchzunehmen. Von der Unter-Secunda und z. T. schon der Ober-Tertia an

muss der Schüler ferner eine gute, auf streng wissenschaftlicher Grundlage aufgebauete Syntax, die sich möglichst auf das wirklich Notwendige und Wesentliche beschränkt und nicht die für ihn so nötige Übersichtlichkeit verlieren darf, in die Hände bekommen. — Diesen Anforderungen entspricht die Schulgrammatik von Ploetz weder in der Formenlehre noch in der Syntax. — Von den in den letzten Jahren veröffentlichten systematischen französischen Schulgrammatiken scheint mir die beste: Lücking's »Französische Grammatik für den Schulgebrauch« (Berlin, Weidmann, 1883). Die ältere, schon 1880 erschienene »Französische Schulgrammatik« ist für die Bedürfnisse der Schule viel zu umfangreich, wenn auch eine sehr tüchtige wissenschaftliche Leistung (Vgl. meine Besprechung in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur, B. III. p. 271 ff.). Der Verfasser hat sich bemühet, den Lehrstoff der ältern Grammatik in der neuen so viel als möglich zusammenzudrängen und zu vereinfachen, ohne den wissenschaftlichen Standpunkt aufzugeben. Allerdings hätte er manches noch präciser fassen und in vielen Punkten noch grössere Kürzungen vornehmen können. Indes ist es ja bei der streng systematischen Anordnung der Lücking'schen Grammatik dem Lehrer leicht gemacht, nur die wesentlichen Gesetze und Regeln der Syntax auszuwählen und alle nebensächlichen bei Seite zu lassen. Auch die Formenlehre, besonders die Lehre vom Verbum, hat L. auf vortreffliche, spez. dem Standpunkte des Gymnasiums angemessene Weise behandelt. Seit Ostern 1884 ist daher seine Grammatik an unserer Anstalt für die mittleren und oberen Klassen eingeführt worden. Im Anschluss an dieses Lehrbuch ist kürzlich ein Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische von Lamprecht (Berlin, Weidmann, 1884) erschienen. Es bezieht sich nur auf die Syntax und enthält, wie gewöhnlich Bücher dieser Art, eine ungeheuere Menge von deutschen Einzelsätzen und einige zusammenhängende Übungsstücke. Ein derartiges Übungsbuch scheint mir überflüssig. Wenn der Lehrer die meisten schriftlichen Arbeiten in der Klasse selbst anfertigen lässt und ihr Thema der Lektüre entnimmt (vgl. oben § 5, 6), mag er den Text der wenigen häuslichen schriftlichen Arbeiten,

für die noch Zeit übrig bleibt, falls er sie wirklich für notwendig hält, selbst zusammenstellen oder aus irgend einem Übungsbuche diktieren.

b) Was die Lektüre betrifft, so ist in Quinta, Quarta und Unter-Tertia unserer Anstalt von Ostern 1883 an das Lesebuch von Lüdecking*), I. Teil, eingeführt und, wie es scheint, mit gutem Erfolge gebraucht worden. Der darin gebotene Lesestoff genügt wohl auch noch für das erste Halbjahr der Ober-Tertia. In dieser Klasse und Unter-Secunda war bisher die französische Chrestomathie von Ploetz benutzt worden. Diese könnte man leicht allmählig durch den II. Teil des Lesebuches von Lüdecking ersetzen, so dass man der Lektüre einen bessern Anschluss an den in den vorhergehenden Klassen gelesenen I. Teil gewähren würde. Jedoch muss in den oberen Klassen, schon von Unter-Secunda an, unter guten Verhältnissen, schon von Ober-Tertia an, die zusammenhängende Schriftstellerlektüre vorherrschen, und das Lesebuch mag man dann nur zum Lesen und Memorieren einiger lyrischen Gedichte verwenden. Die besten Schulausgaben französischer Schriftsteller, welche zum Teil von bewährten Philologen veranstaltet worden sind, die aber viel sparsamer mit ihren Anmerkungen sein sollten, finden sich in zwei ziemlich umfangreichen Sammlungen, die beide ihre Vorzüge haben, von Weidmann (Berlin) und Velhagen und Klasing (Bielefeld und Leipzig), einige befriedigende, resp. gute Ausgaben auch in den Sammlungen von Dickmann (Renger'sche Buchhandlung, Leipzig), von Friedberg und Mode (Berlin) und von Teubner (Leipzig) u. a.

c) Das Hand- und Schul-Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache von Sachs-Villatte (Langenscheidt,

*) Der geehrte Recensent meiner Programmarbeit in der Franco-Gallia (Juli, 1885) zieht die Lesebücher von Wingerath vor. In der That haben diese mancherlei Vorzüge. Aber dasselbe lässt sich auch von den Lesebüchern Lüdeckings behaupten. Hauptsächlich kommt es auf den Takt des Fachlehrers in der Auswahl der geeigneten Lesestücke und Gedichte an, die er sowohl bei Lüdecking als bei Wingerath in ausreichender Anzahl findet.

Berlin) ist von Tertia an obligatorisch, kann aber auch früher zur Anschaffung empfohlen werden.

§ 8.
Lehrpläne des französischen Unterrichts in den einzelnen Klassen.

1. Jahr.

Quinta (4 Stunden wöch.)

a) Die französischen Laute mit Hülfe von Lauttafeln eingeübt, Lese- und Deklamationsübungen. Vgl. oben § 2 und 3.

b) Grammatik: Das Pensum der Quinta mag im grossen und ganzen dasselbe wie bisher bleiben, also der in den Lektionen 1—60 des methodischen Elementarbuches von Ploetz enthaltene grammatische Stoff: die Konjugation von *avoir* und *être*, die Hauptformen (ich möchte lieber vorschlagen: alle Formen) der sog. ersten Konjugation (mit Infin. auf *—er*), der bestimmte und unbestimmte Artikel in Verbindung mit den Praepositionen *de* und *à*, Numeralia und mehrere Pronomina. Ich würde im Anfang etwa folgende Lehrmethode, die sich natürlich in sehr mannigfacher Weise modificieren lässt, empfehlen: Nachdem der Lehrer die Laute — zunächst ohne Leseregeln, die sog. Ausspracheregeln — durchgenommen und sich vergewissert hat, dass jeder Schüler seiner Klasse die fremden Laute einzeln richtig aussprechen kann, nachdem er einige Wörter, in denen die der deutschen Sprache, resp. dem spez. deutschen Dialekte der Schüler fremden Laute vorkommen, die aber immer nur eine lautliche Schwierigkeit aufweisen, hat auswendig lernen lassen (cf. § 3), geht er sofort — schon in der dritten oder vierten Stunde — zur Durcharbeitung eines sehr kleinen und möglichst leichten Lesestückes über und lässt an dem ersten Satze oder den ersten zwei Sätzen einige der häufigsten und immer wiederkehrenden grammatischen Erscheinungen erkennen: Stellung des Subjekts, Objekts und Prädikats, die eigentümliche Behandlung des bestimmten Artikels u. dgl. Indem die Lektüre langsam, sehr langsam fortschreitet, übt er zu gleicher Zeit mündlich oder auch nach dem systematischen Teile der Grammatik die Haupt-

formen (Indik.) von *avoir* und *être* und eines Verbum auf *—er* ein. Danach schreitet die Lektüre schneller fort, und indem nun der Lehrer auch die einzelnen Lektionen (1—60) des methodischen Teiles oder die entsprechenden Kapitel des systematischen Teiles durchnimmt, wird er finden, dass er damit sehr schnell vorwärts kommt, weil die Aneignung der grammatischen Formen beständig durch die Lektüre gefördert und erleichtert wird. Was die Vokabeln dieser Lektionen betrifft, so möge man dem Lehrer in dieser Beziehung völlige Freiheit lassen: er mag sie entweder mit Auswahl oder alle lernen lassen, wenn er dazu Zeit findet, die ihm übrigens nicht fehlt, weil dem französischen Unterrichte in Quinta in liberaler Weise vier wöchentliche Stunden bewilligt sind. Aber die beste und sicherste »*copia vocabulorum*« erhält der Schüler jedenfalls aus der Lektüre, weil hierbei das Gedächtnis durch eine natürliche Ideenassociation unterstützt wird. Das Auswendiglernen der Vokabeln ohne bezug auf einen bestimmten Inhalt ist mühevoll und wenig fruchtbringend. — Von den vielen Einzelsätzen, die die Lektionen 1—60 enthalten, braucht man nur einen Teil zu übersetzen, und dabei müssen immer die wenigen etwa vorkommenden zusammenhängenden Übungsstücke (gegen Ende des Pensums) bevorzugt werden. Hauptsächlich und mit dem grössten Nutzen schliessen sich die schriftlichen Übungsarbeiten an die Lektüre an. — Mehrere grammatische Erscheinungen, die von Ploetz erst in späteren Lektionen behandelt sind, kann man gelegentlich bei der Lektüre besprechen, wenn sie darin sehr häufig vorkommen: einige Pronomina, die Hauptformen der sog. regelmässigen Konjugationen mit Inf auf *—ir* und *—re* (z. B. das Imperf., dessen Endungen in allen Konjugationen gleich sind) u. dgl. Seltene Erscheinungen, wie auch die in Erzählungen notwendiger Weise oft angewandten Formen einiger sog. unregelmässigen Verba, die sich dem Schema der sog. regelmässigen Konjugation nicht fügen, (z. B. *il dit, il vint* u. a.) mögen zunächst als Vokabeln gelernt werden.

c) Für die Lektüre des ersten Jahres eignen sich die kleinsten und leichtesten Lesestücke des 1. Abschnittes des Lüdecking'schen Lesebuches I: Vorübungen (kleine Erzählungen,

Fabeln, Parabeln u. s. w.), und zwar etwa folgende: «*L'âne et son maître*» No. 3, «*Le lion, l'âne et le renard*» No. 9, «*Les deux amis*» No. 37, «*Henri IV, roi de France*» No. 44, «*Les sept bâtons*» No. 19, «*Le bûcheron et la Mort*» No. 55, *La mort d'Épaminondas*» No. 59, »*Ce qui vient par la flûte, s'en va par le tambour*» No. 17 u. a. Diese Lesestücke dürfen nicht bloss gelesen und übersetzt werden, sie müssen vielmehr in der Klasse präpariert, Wort für Wort durchgenommen, eingeübt und lautlich, formell und inhaltlich zum vollkommenen geistigen Eigentum möglichst aller Schüler gemacht werden. Zu diesem Zwecke werden sie sowohl für mündliche Übungen (Konversation: Der Lehrer frägt, der Schüler antwortet in franz. Sprache) als auch für schriftliche Arbeiten verwandt. — Neben den Lesestücken werden auch einige leichte Gedichte gelesen, etwa folgende in Lüdecking, I, 8: «*Le petit Pierre*» *par Boucher de Perthes* No. 13, «*Ma Normandie, chanson populaire*» No. 2, «*Le nid de fauvette*» *par Berquin* No. 3, «*Le laboureur et ses enfants*» *par Lafontaine* No. 15 u. ä. — Die Einübung der Gedichte erfordert grosse Mühe, Geduld und Sorgfalt: sie müssen in der Klasse unter Leitung des Lehrers gelernt werden, damit sich nicht der geringste lautliche Fehler im Gedächtnisse des Schülers festsetzen kann.

d) Schriftliche Terminarbeiten: alle 2 Wochen ein Extemporale, von Zeit zu Zeit statt dessen ein Exercitium (häusliche Arbeit). Die Extemporalien beziehen sich auf die zuletzt durchgenommene Lektüre; der Text der Exercitien*) wird dem Elementarbuche von Ploetz entnommen (möglichst zusammenhängende Übungsstücke).

2. Jahr.

Quarta (4 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, cf. Quinta.

b) Das grammatische Pensum der Quarta schliesst sich an Ploetz, Elementargrammatik, Lekt. 61—112 an, braucht

*) Mit der Beibehaltung der auch von Münch in Schutz genommenen Exercitien trage ich den bestehenden Verhältnissen und dem einmal vorhandenen Vorurteile Rechnung. Ich selbst bin vom Nutzen dieser Exercitien sehr wenig überzeugt.

aber ebenso wenig als das der Quinta in derselben Ordnung durchgenommen zu werden: die vier sog. regelmässigen Konjugationen mit Inf. auf *—er*, *—ir* (mit und ohne Erweiterung des Stammes: *finir*, St. *fin—*, *finiss—*, *partir*, St. *part—*)*) auf *—oir* und *—re* (zum Teil nur Repetition), die gebräuchlichsten der sog. unregelmässigen Verba, Pronomen personale — demonstrativum — relativum, *en* und *y*, Verbum mit der Verneinung und in der Frage (z. T. schon in Quinta), Komparation, *de* zur Bezeichnung des Teiles vom Ganzen (der sog. Teilungsartikel), Plural auf $x = s$, eigentümlicher Gebrauch der Kardinalzahlen, Apposition, *tout* — *toute* — *tous*, Pronomen reflexivum und Verbum reflexivum, Veränderung des Part. Perf. — Über Vokabeln und Einzelsätze cf. Quinta.

Einige ziemlich gut stilisierte, sehr leichte Lesestücke, in denen P. den grammatischen Stoff bestimmter Lektionen in geschickter Weise verwandt hat, können auch für die Lektüre verwertet werden. — Am Schluss des Schuljahres Wiederholung des ganzen Pensums nach dem kurzen systematischen Teile der Elementargrammatik.

c) Lektüre: die längeren oder schwierigeren, übrig gebliebenen Erzählungen des 1. Abschnittes (Vorübungen) des Lesebuches I, von Lüdecking, z. B. «*La nostalgie du matelot*» No. 57, «*Intrépidité de Charles XII*» No. 2 «*La présence d'esprit d'un orateur*» No. 62 u. ä., ferner Schilderungen aus der Naturgeschichte (6. Abschn.), z. B. «*Le serpent à sonnettes*» No. 3, auch Erzählungen des 2. Abschnittes, z. B. «*L'histoire du petit bossu*» No. 13 u. ä. — Gedichte: Fabeln von *Lafontaine* und *Florian*, Lüdecking I, Abschn. 8, z. B. «*Le laboureur et ses enfants*» *par Lafontaine* No. 15 (oder schon in V), dazu «*Le chant du matelot*» *par Émile Souvestre* No. 25, «*La cloche*» *par Lamartine* No. 22, «*Les hirondelles*» *par Béranger* No. 7, «*Les oiseaux*» *par Béranger* No. 9 u. ä. — Über die Behandlung der Lesestücke und Gedichte cf. Quinta.

d) Schriftliche Terminarbeiten wie in Quinta.

---

*) Die letztere (sehr regelmässige) Klasse der Verba auf *—ir* findet sich bei Ploetz erst in der Schulgrammatik, muss aber schon in der Quarta gelernt werden.

3. Jahr.

Unter-Tertia (3, resp. 2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen cf. Quinta.

b) Grammatik: Repetition der vorhergehenden Pensa, besonders der sog. regelmässigen Konjugationen, — danach oder daneben das eigentliche Pensum der Klasse, die Verba mit orthographischen und lautlichen Abweichungen und die sog. unregelmässigen Verba, soweit sie in Quarta noch nicht gelernt worden sind, nach der Grammatik von Lücking. — Einige syntaktische Erscheinungen mögen gelegentlich bei der Lektüre besprochen werden.

c) Lektüre: die Erzählungen des 2. Abschnittes des Lüdecking'schen Lesebuches I, soweit sie noch nicht in Quarta gelesen worden sind, z. B. «*L'histoire du petit bossu*» No. 13, «*Le chat de Whittington*» No. 5, «*Le cheval de l'Arabe*» No. 1, «*L'anneau de Polycrate*» No. 12, ferner Schilderungen aus der Naturgeschichte (6), auch wohl Briefe (5) und Bruchstücke von Geschichtswerken (7). — Gedichte: besonders von *Béranger* in Lüdecking's Lesebuch I, 8, z. B. «*Adieux de Marie Stuart*» No. 31, «*Les hirondelles*» No. 7 (oder schon in IV), «*Les souvenirs du peuple*» No. 17, «*Le retour dans la patrie*» No. 21, auch Fabeln von *Lafontaine*, z. B. «*La laitière et le pot au lait*» No. 11 u. ä. Über die Behandlung der Lesestücke und Gedichte vgl. Quinta.

d) Schriftliche Terminarbeiten: alle 2—3 Wochen ein Extemporale (aus der Lektüre), von Zeit zu Zeit statt dessen ein Exercitium (Text entweder vom Lehrer zusammengestellt oder dem Übungsbuche zu Lücking's Grammatik oder den letzten Lektionen, 106—112, der Elementargrammatik von Ploetz entnommen).

4. Jahr.

Ober-Tertia (3, resp. 2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, Lese- und Deklamationsübungen, Vorträge, cf. oben § 2, 3, 5.

b) Grammatik: Systematische Repetition der ganzen französischen Formenlehre, Vertiefung und Erweiterung



dieses grammatischen Stoffes nach Lücking. Mehrere syntaktische Erscheinungen, besonders aus der Tempus- und Moduslehre, werden gelegentlich bei der Lektüre besprochen, einige auch systematisch nach der Grammatik von Lücking behandelt: Gebrauch von *avoir* und *être* in Verbindung mit einem Part. Perf. u. dgl.

c) Lektüre, Prosa: Lüdecking's Lesebuch, Teil I, wenn noch Stoff im 7. Abschnitte (Geschichte) übrig gelassen ist, — danach eventuell Teil II, besonders Abschnitt 3 (Geschichte), auch 1 (Erzählungen, z. B. «Don Quixote's Abenteuer») und 2 (Bilder aus dem Natur- und Völkerleben). — Wenn die Klasse gut vorgebildet ist, kann sie schon nach kurzer Zeit zu einer zusammenhängenden Lektüre übergehen: *Michaud, «Histoire des croisades»*. Über Ausgaben vgl. oben § 7 b. — An die Lektüre schliessen sich Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten an.

Poesie: Gedichte von *Béranger* und *Lamartine* in Lüdecking's Lesebuch I und II, auch schwierigere Fabeln von *Lafontaine*.

d) Schriftliche Terminarbeiten wie in Unter-Tertia.

5. Jahr.

Unter-Sekunda (2 Stunden wöch.)

a) Wiederholung der französischen Laute mit Hülfe der Lauttafeln und (eventuell) eines Modells der Sprachwerkzeuge, dessen Anschaffung zu diesem Zwecke um so wünschenswerter ist, weil in dieser Klasse auch der englische Unterricht beginnt. — Lese- und Deklamationsübungen, Vorträge. Vgl. oben § 2, 3 und 5.

b) Grammatik: Gelegentliche Repetition einzelner schwieriger Teile der Formenlehre, — Syntax des Verbum, besonders Tempus- und Moduslehre nach Lücking § 122 bis 195 (mit Auswahl), unter günstigen Umständen schon einiges aus der Syntax des Nomen nach Lücking § 196 ff. Manche syntaktische Erscheinungen hat der Schüler in den vorhergehenden Klassen neben der Formenlehre in der Lektüre kennen

gelernt, mit vielen andern wird er auch fernerhin beständig ebenfalls in der Lektüre bekannt, vgl. oben § 4.

c) Die Lektüre muss notwendiger Weise von Unter-Sekunda an in noch höherem Grade als in den vorhergehenden Klassen das Übergewicht über die rein grammatischen Übungen erhalten, da in den oberen Klassen des Gymnasiums der französische Unterricht nur mit 2 Stunden wöchentlich bedacht ist. — Prosa, zusammenhängende Schriftstellerlektüre: *Michaud, «Histoire des croisades»* (cf. Ober-Tertia), oder *François Guizot, «Récits historiques tirés de l'histoire de France, racontée à mes petits-enfants»* u. ä. — Über Ausgaben vgl. oben § 7 b. An die Lektüre schliessen sich Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten an. — Poesie: Gedichte von *Béranger, Lamartine, Victor Hugo* in Lüdecking's Lesebuch II, 7 — unter günstigen Umständen ein leichtes modernes Lustspiel von *Scribe* (z. B. «*Bertrand et Raton ou l'art de conspirer*») oder von *Mme de Girardin* (z. B. «*La joie fait peur*») u. ä.

d) Schriftliche Terminarbeiten: alle 3 Wochen ein Extemporale (aus der Lektüre), von Zeit zu Zeit statt dessen ein Exercitium (Text entweder vom Lehrer zusammengestellt oder dem Übungsbuche zu Lücking's Grammatik entnommen, — nur zusammenhängende Übungsstücke!).

6. Jahr.

Ober-Secunda (2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, vgl. Unter-Secunda.

b) Der eig. grammatische Unterricht muss, wenn es irgend wie zu erreichen ist, in dieser Klasse abgeschlossen werden, damit in der Prima nur noch Repetitionen stattzufinden brauchen und man fast die ganze zur Verfügung stehende Zeit auf die Lektüre verwenden kann. Pensum: die hauptsächlichen syntaktischen Erscheinungen des Nomen und Pronomen nach Lücking § 196 ff. — und der inflexiblen Wortarten nach L. § 306 ff. (nur mit Auswahl!).

c) Lektüre, Prosa: «*Récits historiques tirés de l'histoire de France, racontée à mes petits-enfants*» *par François Guizot*, II. Teil (cfr. Unter-Secunda) — oder *Barante, «Histoire des ducs*

de Bourgogne» (Episode: «*Jeanne d'Arc*») — oder *Thiers,* «*Histoire de la révolution française*» und «*Histoire du consulat et de l'empire*» (aus diesen Werken eine Episode: «*Bonaparte en Égypte*» oder «*Quatre-Bras et Ligny*» oder «*Waterloo*» u. dgl.) — oder *Ségur,* «*Histoire de Napoléon et de la grande armée pendant 1812*» u. ä. — Poesie: Gedichte von *Béranger, Lamartine, André Chénier, Victor Hugo* in Lüdecking's Lesebuch, II, 7; ferner ein gutes modernes Lustspiel von *Jules Sandeau* («*Mlle de la Seiglière*»), oder von *Scribe et Legouvé* («*Bataille des dames ou un duel en amour*»), oder von *Octave Feuillet* («*Le village*») u. ä. — Ueber Ausgaben vgl. oben § 7, b. — An die Lektüre schliessen sich Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten an. — Häufige Improvisationsübungen im Übersetzen.

d) Schriftliche Terminarbeiten wie in Unter-Secunda.

7. und 8. Jahr.

Unter- und Ober-Prima (je 2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, vgl. Unter-Secunda.

b) Grammatik: Eventuell Beendigung und Vervollständigung des Pensums der Ober-Secunda. — Systematische Repetition einzelner schwieriger Teile der Formenlehre und der Syntax nach Lücking, gelegentlich und nach Bedürfnis. —

c) Lektüre*), Prosa: *Mignet,* «*Études historiques: La Germanie aux VIIIe et XIe siècles, Formation de la France, Établissement de la réforme à Genève, Histoire de la succession d'Espagne*» (Paris, Didier et Cie, 4e *édition*) — oder *Augustin Thierry,* «*Lettres sur l'histoire de France*» oder «*Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands*», oder «*Récits mérovingiens*» — oder *F. Guizot,* «*Histoire générale de la civilisation en Europe*» u. ä. — oder ausgewählte Reden von *Mirabeau* («*Discours*»), — oder in einer gut und normal vorgebildeten Prima auch die grossen Schriftsteller der früheren Jahrhunderte,

*) Wenn ich von Schülern der oberen Klassen gebeten werde, ihnen eine leichte, fesselnde Privatlektüre für die Ferien zu empfehlen, pflege ich die Erzählungen von *Erckmann-Chatrian, Jules Verne, Émile Souvestre* und *R. Toepffer* (Ausg. Velhagen & Klasing) anzugeben.

wie *Montesquieu, Pascal,* nur ausnahmsweise *Descartes.* — Poesie: Gute moderne Dramen von *Augier («Le gendre de M. Poirier»)* oder von *Ponsard («L'honneur et l'argent»)* oder von *Jules Sandeau («Mlle de la Seiglière»),* cf. Ober-Secunda. — Daneben eins oder zwei der hervorragenden Dramen der klassischen Litteraturperiode: Tragödien von *Corneille («Le Cid»* oder *«Cinna»)* und *Racine («Britannicus»),* besonders die Komödien von *Molière («Le Misanthrope», «Le Tartuffe», «Les Précieuses ridicules», «Les femmes savantes»).* — Über Ausgaben vgl. oben § 7, b. — Im Anschluss an die Lektüre Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten. — Improvisationsübungen im Übersetzen. — Deklamationsübungen: Gedichte in Lüdecking's Lesebuch, II, 7, — besonders Bruchstücke der gelesenen Dramen. — Die hauptsächlichen Eigentümlichkeiten der französischen Metrik werden bei der Lektüre kurz besprochen.

d) Schriftliche Terminarbeiten wie in Secunda. — Wegen der im Abiturienten-Examen verlangten Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische*) müssen häufig improvisierte mündliche und schriftliche Übungen im Übersetzen von zusammenhängenden Übungsstücken, die sich spez. auf syntaktische Eigentümlichkeiten beziehen, angestellt werden. — Von Zeit zu Zeit ist als Extempore-Arbeit statt der Uebersetzung eines deutschen Textes ins Französische ein kleiner Aufsatz erzählenden Inhalts über ein leichtes Thema aus der gelesenen Lektüre sehr wünschenswert und in einer gut vorbereiteten Prima keineswegs zu schwierig. Ein derartiger Aufsatz würde im Abiturientenexamen eher seinen Zweck erfüllen, als die verlangte Version. Vgl. oben § 6.

---

*) Vgl. «Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien des Hamburgischen Staates» § 5, No. 2. — Eine derartige Übersetzung wird an preussischen Gymnasien in der Ober-Secunda behufs der Versetzung nach Prima angefertigt und den Prüfungsarbeiten beigefügt, vgl. «Ordnung der Entlassungsprüfung an den (preussischen) Gymnasien» § 9, No. 3, Centralbl. 1882, p. 373.

IV. Der englische Unterricht am Gymnasium.

§ 9.

Stellung des englischen Unterrichts im Verhältnis zum französischen am Gymnasium.

Beim Aufstellen der Lehrpläne sowohl des englischen als des französischen Unterrichts haben mich im wesentlichen dieselben allgemeinen Gesichtspunkte und Grundsätze geleitet. Ich verweise daher auf das, was ich oben in bezug auf den französischen Unterricht über die «gesprochene» Sprache und die Schriftsprache (§ 2), über die Laute (§ 3), die Grammatik (§ 4), die Lektüre (§ 5) und die schriftlichen Arbeiten (§ 6) gesagt habe. Jedoch sind ausserdem einige besondere Umstände, die der englischen Sprache an den Hamburgischen Gymnasien eine von der französischen verschiedene Stellung verleihen, in Erwägung zu ziehen:

1. Der englische Unterricht beginnt erst in der Unter-Secunda, — also mit Schülern, die bereits mehrere verwandte Sprachen getrieben haben und die dem Englischen und den übrigen Sprachen gemeinsamen grammatischen Begriffe beherrschen. 2. Er ist von Anfang an nur mit zwei wöchentlichen Lehrstunden bedacht und dehnt sich nur über vier Schuljahre aus. — 3. Im Abiturientenexamen wird keine schriftliche Arbeit im Englischen verlangt*). 4. Die englische Sprache ist, soweit nicht die Feinheiten ihrer reichen und von der deutschen sehr abweichenden Syntax in Frage kommen, für unsere meist des plattdeutschen Dialektes kundigen Schüler und überhaupt für deutsche Schüler leichter als die französische. Ihre Laute, ihr Tonfall und Klang sind dem Gehör des Niederdeutschen, des

*) Cf. «Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien des Hamburgischen Staates» (1884), § 2, No. 6: «In der englischen Sprache muss der Schüler nicht besonders schwierige prosaische und poetische Schriften verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen können.» Eine derartige auf das Englische Bezug nehmende Bestimmung fehlt sowohl im »Lehrplane für Gymnasien« als auch in der »Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien» an den betr. Stellen des «Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen», 1882, p. 246 u. p. 367, obwohl der englische Unterricht an mehreren preussischen Gymnasien wenigstens fakultativ ist.

nahen Verwandten des Engländers, sympathischer und weniger fremdartig, für seine Sprachorgane bequemer und leichter. Auch die Mundstellung des sprechenden Niederdeutschen (z. B. die geringe Beweglichkeit der Lippen) ist von vornherein der des sprechenden Engländers ziemlich ähnlich. Dieser günstige Umstand kompensiert zum Teil den grossen Nachteil, der darin besteht, dass die Schüler den englischen Unterricht erst in einem Alter beginnen, in dem die Sprachorgane bereits viel von ihrer ursprünglichen Geschmeidigkeit und Bildsamkeit verloren haben.

§ 10.

Spezielle Gesichtspunkte für die Methode und den Lehrgang des englischen Unterrichts.

a) Für die Methode und den Lehrgang des englischen Unterrichts an unserem Gymnasium sind daher noch speziell folgende Gesichtspunkte aufzustellen:

1. Die rein grammatischen Übungen müssen hier bei weitem mehr als im französischen Unterrichte hinter der Lektüre zurückstehen. Die Formenlehre muss in der Unter-Secunda, die Syntax in der Ober-Secunda, spätestens in der Unter-Prima beendet werden, damit man in der Prima oder wenigstens in der Ober-Prima die Grammatik nur noch zu repetieren braucht und den grössten Teil der Zeit der Lektüre widmen kann. — Gerade wegen der Formenarmut der englischen Sprache ist ihre Syntax sehr reich, vielleicht reicher als die irgend einer andern Kultursprache, da sie gezwungen ist, viele Verhältnisse, die andere Sprachen durch Formenunterschiede bezeichnen, auf syntaktische Weise auszudrücken. Es können deshalb nur die allerwichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax dem Schüler in systematischer Ordnung vorgeführt werden, die andern sind einer gelegentlichen Besprechung in der Lektüre zu überlassen. — 2. In der Formenlehre muss sich die englische Grammatik eng an die deutsche, in der Syntax im allgemeinen mehr an die französische anlehnen und überhaupt alles, was der Schüler im deutschen, französischen, lateinischen und griechischen Unterrichte gelernt hat, zu verwerten suchen. — Der den meisten Hamburgischen Schülern

bekannte niederdeutsche Dialekt ist dabei ganz besonders zu berücksichtigen (z. B. bei dem Gesetze von der Lautverschiebung). — 3. Das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache darf im englischen Unterrichte noch viel weniger als im französischen Hauptzweck und Selbstzweck sein. — Dagegen sind Übungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der englischen Sprache von Anfang an im Anschluss an die Lektüre anzustellen. — Der englische Unterricht muss ebenso wie der französische von den Lauten ausgehen; da er aber mit älteren und weiter fortgeschrittenen Schülern beginnt, kann er in noch viel höherem Grade die Resultate der wissenschaftlichen Phonetik praktisch verwerten und dadurch die Erlernung der Aussprache erleichtern. — Die zahlreichen «Ausspracheregeln» mit ihren ebenso zahlreichen Ausnahmen, die man in den meisten englischen Elementarbüchern findet, sind überflüssig, wenn der Lehrer selbst die Laute theoretisch und praktisch kennt, was allerdings durchaus notwendig ist. Der Anfangsunterricht darf daher nur Fachlehrern anvertraut werden. Vgl. oben § 1. — Ich brauche zur Einübung der englischen Laute drei Lauttafeln, die ich nach dem Muster der von Vietor in seiner Grammatik aufgestellten Tabellen habe anfertigen lassen (vgl. III, § 3). Sie sehen folgendermassen aus:

1. Tabelle: Vokale.

i .... *a* .... *u*

i .... *e* .... *a* .... *o* .... *u*

i .... *é* .... *è* .... *a* .... *ò* .... *ó* .... *u*

i ...... *é* ...... *è* ...... *á* ...... *a* ...... *à* ...... *ò* ...... *ó* ...... *u*

ä

ȍ

cáp
far
àll
nòt [*ő*]

run *ȍ*
but *ä*

2. Tabelle: 1) Diphthonge.

a + *i* = *a͡i* . . . . ***I have.***
a + *u* [*ò* + *u*] = *a͡u* [*ò͡u*] . . . . ***house.***
ò + *i* = *ò͡i* . . . . ***oil.***

Dazu kommen die langen, geschlossenen und diphthongischen Vokale:

ó̄u ***bone.*** *é̄i* ***slate.***

2) Halbvokale:

i (y) ***few,*** spr. *f i͞u* *u (w)* ***we,*** spr. *u ī*

---

3. Tabelle:

	I. Konsonanten.				II. Mittellaute.		
	1. Verschlusslaute.		2. Reibelaute.		*r*-Laut.	*l*-Laut.	Nasale.
	Weich und tönend.	Hart und tonlos.	Weich und tönend.	Hart und tonlos.	Tönend.		
A) Labiale.	*b*	*p*	*v*	*f*			*m*
B) Linguale (Dentale).	*d*	*t*	*dh* (*th*) *z* *ž*	*th* *s* *š*	*r* *ṙ*	*l*	*n*
C) Palatale	*g*	*k* (*c*)					*ŋ* (*ng*)
D) Hauchlaut (Guttural).				*h*			
Beispiele:							
A)	***cab***	***cap***	***of*** (= ***ov***)	***off***			***I am***
B)	***I had***	***hat***	***they zeal measure***	***think seal she***	***I run arm***	***all***	***in***
C)	***I go***	***I can***					***I sing***
D)				***house***			

b) Ziele des englischen Unterrichts an unserem Gymnasium: 1. Von der reichen englischen Litteratur können selbstverständlich in der Schule nur wenig Werke gelesen werden. Indes müssen die Schüler so weit gefördert werden, dass sie die Schriften dieses Jahrhunderts, besonders die geschichtlichen, ohne Vorbereitung und ohne erhebliche Nachhülfe mit Verständnis lesen können und sich in die Lektüre der Werke früherer Jahrhunderte, selbst der Dramen Shakespeare's nach einiger Zeit hineinzuarbeiten befähigt sind. Vgl. oben in einer Anm. die bezügliche Bestimmung in der «Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien des Hamburgischen Staates». — 2. In der Schule kann in den verhältnissmässig wenigen Lehrstunden (4×2 wöchentlich) nur der Grund zur Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der englischen Sprache gelegt werden. Jedenfalls muss die in der Schule gelernte Aussprache richtig und darf nicht derartig sein, dass dadurch der Schüler in seinem spätern Leben in der Anwendung dieser für den internationalen Verkehr so wichtigen Kultursprache gehindert wird. Diese Erfahrung kann man leider selbst bei manchen früheren Realschülern, die viele Jahre lang englischen Schulunterricht genossen haben, machen.

§ 11.

Englische Lehrbücher.

a) In der Unter-Secunda ist schon in zwei vollen Schuljahren (1883—1885) mit gutem Erfolge die systematische Formenlehre (nur 40 Seiten) von Vietor, der erste Teil seiner «Englischen Schulgrammatik», (Leipzig, Teubner, 1879) gebraucht worden. So lange der zweite Teil dieser Schulgrammatik, die in kurzem in einer neuen Auflage vollständig erscheinen soll, noch nicht veröffentlicht ist, empfiehlt es sich, die kurze Syntax von Petry (4. Aufl. 1884, Remscheid, Krumm) für Ober-Secunda und Prima anzuschaffen. Sie ist spez. für Schulen mit 3—4jährigem englischem Kursus geschrieben und berücksichtigt beständig den französischen Sprachgebrauch. Der grammatische Stoff dieses Buches, das auch bereits in

einem vollen Schuljahre (1884/85) in der Ober-Secunda erprobt worden ist, ist systematisch geordnet und zeichnet sich durch klare Darstellung und gedrängte Kürze aus. Vgl. meine Besprechung in den «Englischen Studien», B. VI, H. 1, p. 127 ff. — Die in demselben Buche enthaltenen Übungsbeispiele, unter denen ich gern viel mehr zusammenhängende Übungsstücke sehen würde, mag man in mässiger Anzahl für wenige Exercitien*) zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische verwenden.

b) In der Unter-Secunda ist ebenfalls schon in zwei vollen Schuljahren, zum Teil auch zweimal in der Ober-Secunda, das «Englische Lesebuch» von Lüdecking, I. T., (Leipzig, Amelang) gebraucht worden. Aber von der Ober-Secunda an muss die zusammenhängende Schriftstellerlektüre vorherrschen, und das Lesebuch mag man dann hauptsächlich zum Lesen und Memorieren lyrischer Gedichte benutzen. Sollte der 7. Abschnitt (Gedichte) des 1. Teiles nicht ausreichen, so könnte man zu diesem Zwecke — etwa in der Prima — den 2. Teil desselben Lesebuches einführen. — Sehr gute Schulausgaben englischer Schriftsteller finden sich in der Sammlung von Weidmann (cf. § 7, b). Auch die in einem andern Verlage (Haude-Spener, Berlin) veröffentlichten Ausgaben von Dr. Immanuel Schmidt sind empfehlenswert, ferner einige Ausgaben im Verlage von Teubner (Leipzig), in der Sammlung von Friedberg und Mode (Berlin) und in den erst vor kurzem angefangenen Sammlungen von Dickmann (Renger'sche Buchhandlung, Leipzig) und von Velhagen & Klasing (Bielefeld und Leipzig) u. a.

c) Das Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache von Thieme, verb. u. s. w. von Breithaupt und Preusser, (Altona, Haendcke & Lehmkuhl) ist von Ober-Secunda an obligatorisch, kann aber schon in der vorhergehenden Klasse zur Anschaffung empfohlen werden.

---

*) Über meine Stellung zu der Exercitienfrage vgl. oben eine Anm., § 8 (1. Jahr).

§ 12.
Lehrpläne des englischen Unterrichts in den einzelnen Klassen.

1. Jahr.

Unter-Secunda (2 Stunden wöch.)

a) Die englischen Laute mit Hülfe von Lauttafeln und eventuell eines Modells der Sprachwerkzeuge (cf. oben § 8, Französischer Lehrplan der Unter-Secunda) eingeübt. — Lese- und Deklamationsübungen, — Vorträge. Vgl. oben § 2, 3, 5 über den französischen Unterricht.

b) Pensum der Grammatik: die ganze englische Formenlehre nach Vietor, § 16—92, ausserdem einige orthographische Regeln nach § 12—14, die Lautverschiebung *(Grimm's Law)* nach § 15. — Im englischen Anfangsunterrichte kann man ungefähr dieselbe Lehrmethode als im französischen (vgl. § 8, Lehrplan der Quinta) befolgen: Nach einer kurzen Besprechung der Laute geht der Lehrer schon in der dritten Stunde zur Durcharbeitung eines kleinen und leichten Lesestückes über, in dem er einige der häufigsten und immer wiederkehrenden grammatischen Erscheinungen, wie Wortstellung, Artikel, Präpositionen *of* und *to* (statt der Casus) u. dgl., erkennen lässt. Neben der langsam fortschreitenden Lektüre lernen nun die Schüler in der systematischen Grammatik die Konjugation der regelmässigen schwachen Verba, die der Hülfsverba, auch der häufigen Praeterito-praesentia *shall, will* u. s. w. (§ 81—92). Danach kann die Lektüre schneller fortschreiten, die nun ihrerseits die Aneignung des übrigen grammatischen Stoffes (§ 16—80: Subst., Adjekt., Adverb., Numeralia, Pronomina, starke und schwache Konjugation) fortwährend unterstützt und erleichtert. — Am Schluss des Schuljahres muss das ganze Pensum gründlich repetiert werden — etwa in den letzten 2—3 Monaten. — Die «*copia vocabularum*» wird den Schülern ausschliesslich aus der Lektüre zugeführt, an die sich auch die meisten schriftlichen Arbeiten anschliessen. Ein eigentliches Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische ohne Anschluss an die Lektüre findet nur in sehr wenigen Exercitien statt, deren deutscher Text vom Lehrer diktiert werden mag.

c) Die Lektüre bildet von Anfang an den Mittelpunkt des englischen Unterrichts. Die Lesestücke dürfen nicht bloss gelesen und übersetzt werden, sondern müssen — besonders im Anfang — in der Klasse präpariert, Wort für Wort durchgenommen, eingeübt und lautlich, formell und inhaltlich zum vollkommenen geistigen Eigentum möglichst aller Schüler gemacht werden. Zu diesem Zwecke werden sie sowohl für mündliche Übungen — Konversation und später Vorträge — als auch für schriftliche Arbeiten verwandt. In Lüdecking's Lesebuch, 1. T., sind für den Anfangsunterricht etwa folgende Lesestücke geeignet: Zuerst im 1. Abschnitt (Vorübungen) «*The English Drummer*» No. 4, «*English Fogs*» No. 18, «*Newton's Even Temper*» No. 26, «*Impossible*» No. 44, «*The Great Charter*» («*Magna Charta*») No. 33, «*A Turkish Tale*» No. 3 u. ä., dann im 2. Abschnitt (Erzählungen) z. B. «*King Richard the Lion-hearted*» No. 1, «*Richard Whittington*» No. 2 und die kleinen Erzählungen von *Walter Scott* aus der schottischen Geschichte No. 5 u. ff., auch wohl einige Lesestücke des 5. (Naturbilder) und des 6. Abschnittes (Geschichte). Poesie in Lüdecking's Lesebuch I, Abschnitt 7: «*Sailor's Song*» No. 13, «*My Heart's in the Highlands*» *by Robert Burns* No. 4. «*The White Cliffs of England*» No. 12, «*The Evening Bells*» *by Thomas Moore* No. 16, «*Sailor's Song*» *by Allan Cunningham* No. 30, «*The Arrow and the Song*» *by Henry Longfellow* No. 33 u. ä. Die Gedichte müssen in der Klasse unter Leitung des Lehrers gelernt werden, damit sich nicht der geringste lautliche Fehler im Gedächtnisse der Schüler festsetzen kann.

d) Schriftliche Terminarbeiten: alle 3 Wochen ein Extemporale (aus der Lektüre), von Zeit zu Zeit statt dessen ein Exercitium, das sich auf das jeweilige grammatische Pensum bezieht (vgl. oben b) und von mir z. B. zum Einüben der Zahlwörter mit Erfolg verwandt wird.

2. Jahr.

Ober-Secunda (2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, cf. Unter-Secunda.

b) Pensum der Grammatik: die allerwichtigsten Eigentümlichkeiten der Syntax nach Petry (im ganzen nur 43 Seiten).

Vgl. oben § 11. — Gelegentliche Wiederholung der Formenlehre nach Vietor. —

c) Lektüre, Prosa: Zuerst noch einige Lesestücke in Lüdecking, T. I, Abschnitt 2—6; dann zusammenhängende Schriftstellerlektüre: *Walter Scott, «Tales of a Grandfather» («History of Scotland»)* oder *Macaulay, «Lord Clive and Warren Hastings» (Foundation of the British Empire in India»)* — oder *Washington Irving, «Sketch Book», «The Life and Voyages of Christopher Columbus»* — oder «*Charles Dickens, «A Christmas Carol*» u. ä. — Über Ausgaben vgl. oben § 11. — Im Anschluss an die Lektüre — Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten. — Improvisationsübungen im Übersetzen. — Poesie: Gedichte von *Thomas Moore, Longfellow, Walter Scott, Byron, Mrs. Felicia Hemans, Wordsworth, Robert Burns* in Lüdecking, I, 7. Vgl. oben Unter-Secunda.

d) Schriftliche Terminarbeiten: alle 3 Wochen ein Extemporale (aus der Lektüre, besonders freie Inhaltsangaben) oder von Zeit zu Zeit statt dessen ein Exercitium (Text aus den Übungsbeispielen zur Syntax von Petry). —

3. und 4. Jahr.

Unter- und Ober-Prima (je 2 Stunden wöch.)

a) Phonetische Übungen, cf. Unter-Secunda.

b) Grammatik: Eventuell Beendigung und Vervollständigung des Pensums der Ober-Secunda. Repetition einiger schwierigen Punkte der Formenlehre (nach Vietor) und der Syntax (nach Petry).

c) Lektüre, Prosa: *Macaulay, «History of England»* und «*Essays*» — oder «*Dickens, «The Cricket on the Hearth*» u. ä., vgl. Ober-Secunda. — Poesie: Gedichte von *Thomson, Robert Burns, Walter Scott, Thomas Campbell, Thomas Moore, Byron, Tennyson, Longfellow* in Lüdecking's Lesebuch, T. I und II; in einer gut vorbereiteten Klasse zwei oder drei Dramen von *Shakespeare («Julius Caesar», «Hamlet», «King Lear»* u. s. w.). — Über Ausgaben vgl. oben § 11. — Im Anschluss an die Lektüre — Konversation, Vorträge und schriftliche Arbeiten. — Improvisationsübungen im Übersetzen. — Deklamations-

übungen: Gedichte und Bruchstücke der gelesenen Dramen. — Die hauptsächlichen Eigentümlichkeiten der englischen Metrik werden bei der Lektüre besprochen.

d) Schriftliche Terminarbeiten wie in Ober-Secunda.

V. Einige Bemerkungen über den französischen und englischen Unterricht in den übrigen höheren Lehranstalten.

Meine Vorschläge betreffs der Methode und des Lehrplanes des französischen und englischen Unterrichts sind, wie ich ausdrücklich angegeben habe, zunächst und insbesondere für das (humanistische) Gymnasium bestimmt. Aber was spez. die Methode betrifft, so lässt sie sich nach meiner Überzeugung in jeder Art der vorhandenen höheren Lehranstalten befolgen, besonders im Anfangsunterricht, gerade da, wo man das Englische und das Französische mit ganz jungen Schülern beginnt. Ich habe diese Methode wenigstens an einer lateinlosen Realschule in Klassen mit 30—50 Schülern mit Erfolg angewandt. — Im Französischen gelten dieselben Vorschläge für das Realgymnasium sowohl in der Methode als auch im grossen und ganzen im Lehrplane. — In den sogen. Realschulen und Anstalten ähnlicher Art muss man natürlich von jeder Bezugnahme auf das Lateinische absehen, aber auch so kann man die französische Grammatik mit wissenschaftlicher Gründlichkeit behandeln, cf. oben III, § 4. — Da dem Realgymnasium und der Realschule besonders in den oberen Klassen viel mehr Zeit als dem (humanistischen) Gymnasium für den französischen Unterricht zur Verfügung steht, sollte man diese vor allem auf eine weit umfangreichere Lektüre und ein gründlicheres Eindringen auch in die Litteratur der früheren (17. und 18.) Jahrhunderte verwenden. Spez. in der lateinlosen Realschule muss man in der Lektüre selbstverständlich die exact-wissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische Litteratur viel mehr berücksichtigen, darf aber diese bedeutende Litteratur,

für die sich die französische Sprache wegen ihrer klaren und präcisen Ausdrucksweise so vorzüglich eignet, auch in den übrigen höheren Lehranstalten, selbst im Gymnasium, nicht ganz vernachlässigen. — Dasselbe gilt vom Englischen. Ich halte es kaum für ratsam, den Schülern der Realgymnasien und Realschulen von dieser Sprache viel mehr abstrakt-grammatischen Stoff zu bieten, als ich für das Gymnasium vorgeschlagen habe. Dagegen sollte man bei einer sehr extensiven und intensiven Lektüre in jenen Anstalten eine, soweit dies in einer Schule möglich ist, wahrhaft befriedigende Fertigkeit im freien Sprechen und Schreiben des Englischen zu erreichen streben. —

Sollte sich einmal der Traum der Einheitsschule, deren Organisation Kühn in seiner Schrift schildert (cf. oben p. 11), verwirklichen, — sollten also einst alle Schüler der höheren Lehranstalten in frühester Jugend, gleich nachdem sie eine genügende Sicherheit im Gebrauche der Muttersprache erlangt haben, von den fremden Sprachen zuerst das Englische beginnen, — dann würde es sich gewiss empfehlen, den deutschen Knaben die reiche englische Kinderlitteratur zugänglich zu machen und ihnen anfangs weiter nichts als eine kleine, für deutsche Kinder bearbeitete englische Fibel mit Rätseln, Sprüchen, Kinderliedern und Kindergeschichten u. dgl., mit zahlreichen veranschaulichenden Bildern, in die Hände zu geben. In diesem Falle müsste man den französischen Unterricht mindestens zwei Jahre später in ähnlicher, natürlich der höhern Altersstufe der Schüler angemessener Weise anfangen. Für eigentlich grammatische Übungen im Französischen und Englischen würde dann nur in den oberen Klassen der Einheitsschule, jedoch keineswegs in der einen, dem heutigen Gymnasium entsprechenden Fortsetzung derselben Raum vorhanden sein. Man könnte hier nur sehr wenig Stunden auf das Lesen einiger englischen und französischen Schriftsteller verwenden und müsste durch Betonung des Inhalts ihrer Werke die übrigen Lehrfächer, wie Geographie und Geschichte, möglichst zu fördern versuchen.

In **dieser** Fortsetzung der Einheitsschule, dem Gymnasium der Zukunft, müsste man volle Kraft und die

meiste Zeit dem Studium des klassischen Altertums widmen. Ein grösserer Erfolg, eine grössere Arbeitsfreudigkeit, als bisher, könnte nicht ausbleiben, da die Schüler dann mit gründlicheren Vorkenntnissen und reiferem Verstande an dieses Studium herantreten würden. Die Klagen über die vielen für das Lernen der alten Sprachen unfähigen Schüler und über Überfüllung jener Klasse, die jetzt in so vielen Anstalten vorzugsweise zur Vorbereitung der Einjährig-Freiwilligen dient, würden von selbst verstummen! Die grossen Schriftsteller des klassischen Altertums würden dann vielleicht wieder auch von anderen als von klassischen Philologen in ihrem spätern Leben nach der Schulzeit gelesen und nicht bloss bewundert werden!



Druck von H. O. Persiehl.


Digitized by Google



